

保育者の「気づき」と「配慮」の深化過程に関する研究

(課題番号 20530760)

平成 20 年度～22 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））

研究成果報告書

平成 23 年 3 月

研究代表者 山 口 美 和
(上田女子短期大学専任講師)

目 次

はじめに	1
I 問題の所在	3
II 保育場面における実習生の気づきと対応 —プロセスレコードの分析を手掛かりに—	11
III 保育者の経験年数による保育場面解釈の相違 —保育場面の映像に基づく保育者への調査から—	21
IV 教育場面における言語行為の特質に関する予備的考察	29
V 幼稚園児同士のトラブル場面への介入における 教育実習生の言語行為論的特質	41
VI 補論 1 幼児の造形活動に際しての保育者の関わりについて	57
VII 補論 2 遊具の譲り合いの場面にみられる幼児期のケアの発動 —ノディングズのケアリング論を手がかりとして—	63
参考文献	77
あとがき	

はじめに

本報告書は、平成 20～22 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））による「保育者の『気づき』と『配慮』の深化過程に関する研究」（課題番号 20530760）の 3 年間にわたる研究成果をまとめたものである。

本研究の遂行にあたっては、研究に必要な映像データ収集のためのビデオ撮影や、ベテラン保育者のインタビュー及び質問紙調査等において、幼児教育に携わる方々にお世話になった。特に上田女子短期大学附属幼稚園の先生方には、20～21 年度園長の兎東淑美先生、22 年度園長の小池明先生、副園長の水野美恵先生をはじめとして、3 年間にわたり本研究に対し多大なるご協力をいただいた。研究の趣旨に対する附属幼稚園の先生方のご理解と全面的なバックアップ、そして惜しめない協力が得られなかったならば、本研究を最後まで成し遂げることは甚だ困難であった。この場をお借りして、心より感謝の意を表したい。

また、本研究では、上田女子短期大学の在学生と、福岡女学院大学の在学生の協力を得て、プロセスレコード等のデータの収集を行った。プロセスレコードを通して、保育者をめざす学生たちが、実習中に新鮮な驚きをもって子どもたちに関わる様子を手に取るように知ることができた。学生の驚きや戸惑いは、経験の浅い新人保育者が子どもに向き合う際に感じる戸惑いの原型を成していると考えられる。彼女たちひとりひとりの残した記録は、研究上非常に貴重なデータとなった。学生の皆さんにもお礼を申し上げたい。

3 年間の研究経過の中でわれわれは、その都度の到達時点までに得られた成果を、学会での口頭発表や学術誌への投稿によって発表してきた。本報告書は、これらの原稿に加筆を行い、報告書としてまとめなおしたものである。各章の初出は以下のとおりである。

I 書き下ろし

II 保育場面における実習生の気づきと対応—「プロセスレコード」の分析を手がかりに—（日本乳幼児教育学会第 19 回大会口頭発表 平成 21 年 11 月 15 日）

III 保育者の経験年数による保育場面解釈の相違—保育場面の映像に基づく保育者へのインタビューから—（日本乳幼児教育学会第 20 回大会口頭発表 平成 22 年 10 月）

IV 教育場面における言語行為の特質に関する予備的考察（『上田女子短期大学紀要』第 34 号所収 2010 年）

V 幼稚園児同士のトラブル場面への介入における教育実習生の言語行為論的特質—実習生のプロセスレコードを分析対象として—（『乳幼児教育学研究』第 19 号所収 2010 年）

VI 書き下ろし

VII 遊具の譲り合いの場面に見られる幼児期のケアの発動—ノディングズのケアリング論を手がかりとして—（『上田女子短期大学児童文化研究所所報』第 31 巻所収 2009 年）

なお、I、IV、V、VIIの各章は山口美和が、VI章は若山哲が執筆し、II及びIII章は山口

と若山の共同執筆である。

【研究組織】

研究代表者：山口美和（上田女子短期大学・幼児教育学科・専任講師）

研究分担者：若山 哲（福岡女学院大学・人間関係学部・講師）

【研究経費】

平成 20 年度 1,820 千円（内訳…直接経費：1,400 千円、間接経費：420 千円）

平成 21 年度 910 千円（内訳…直接経費：700 千円、間接経費：210 千円）

平成 22 年度 1,560 千円（内訳…直接経費：1,200 千円、間接経費：360 千円）

計 4,290 千円（内訳…直接経費：3,300 千円、間接経費：990 千円）

【研究協力機関】

上田女子短期大学

福岡女学院大学

上田女子短期大学附属幼稚園

福岡女学院幼稚園

【研究成果発表】

* 口頭発表

山口美和・若山哲「保育場面における実習生の気づきと対応—『プロセスレコード』の分析を手がかりに—」（日本乳幼児教育学会第 19 回大会 於：川村女子学園大学 平成 21 年 11 月 15 日）

山口美和・若山哲「保育者の経験年数による保育場面解釈の相違—保育場面の映像に基づく保育者へのインタビューから—」（日本乳幼児教育学会第 20 回大会 於：関西学院大学聖和キャンパス 平成 22 年 10 月）

* 学術論文等

山口美和「遊具の譲り合いの場面に見られる幼児期のケアの発動—ノディングズのケアリング論を手がかりとして—」『上田女子短期大学児童文化研究所所報』第 31 巻, 11-27 頁, 2009 年

山口美和「本学における教育実習 I の事前事後指導体制について」『上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報』第 6 巻, 1-5 頁, 2009 年

山口美和「教育場面における言語行為の特質に関する予備的考察」『上田女子短期大学紀要』第 34 号, 119-129 頁, 2010 年

山口美和「幼稚園児同士のトラブル場面への介入における教育実習生の言語行為論的特質—実習生のプロセスレコードを分析対象として—」『乳幼児教育学研究』第 19 号, 49-59 頁, 2010 年

I 問題の所在

1. 問題の背景及び本研究の目的

本研究は、幼稚園教諭や保育士（以下、保育者とする）及び保育者を目指す保育者養成校の学生が行う子どもへの具体的な「援助」の背後に、どのような「配慮」が存在するかを明らかにし、保育経験を積むにつれ「配慮」及び「援助」のありようがどのように変化していくのかを、保育場面の解釈の違いを通して示すことを目的として計画されたものである。

保育者は、幼稚園や保育所といった集団的保育の場において、子どもの育ちをサポートする援助者としての役割を果たしている。園生活における数少ない大人である保育者の言動は、子どもの行動や信念に大きな影響をもたらし、身体的・精神的な成長発達にゆくえを左右する。年齢発達に応じた子どもの好奇心や興味関心を育て、豊かな学びにつなげるために、保育者はどのような配慮をすればよいのか。また、子どもが成長とともに望ましい生活習慣や社会性を身につけるために、保育者はどのような援助をすればよいのか。さらに、子どもの自立性と向上心を育てていくために、保育者は何をどこまで手助けすべきなのか。これらの課題は、保育に携わるすべての人に共有されている課題であるといえよう。

平成 20 年 4 月に改定された現行の幼稚園教育要領の総則には、幼稚園教諭は「幼児一人一人の行動の理解と予測に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」という一文がある¹。幼稚園教諭は、子どもが主体的に活動できる環境を用意することによって、好奇心の対象を追究し、環境とのかかわりを通じて学びを深めていくことができるよう援助することが求められているといえよう。こうした計画的な環境構成も、保育者による子どもの理解と、子どもの未来を見通す教育的配慮に基づいてこそ行われうるものである。

しかし、実際の保育場面において、ひとりひとりの子どもの興味関心に合った環境を用意することや、的確なタイミングで援助や介入を行うことは、どの保育者にもできるというものではない。とりわけ、保育者養成校の学生や新人保育者にとって、子どもが自由に行っている多様な遊びの動きに合わせて環境を整え、興味関心の方向に合わせた保育を展開していくことは非常に難しい課題である。新人保育者にとって、保育者が設定する活動に合わせて事前に環境構成の計画を立てることはできても、ダイナミックなあそびの流れの中で、的確な援助をすることが特に困難であるといえる。

一方ベテラン保育者の中には、子どもの一連の遊びの流れを見て取り、続く遊びの中で使われそうな素材を提示したり、事前に適切な危険回避の策をとるなどして、遊びの流れを断ち切らずに発展させていくスキルを有している保育者が少なからず存在する。新人保育者とベテラン保育者とでこのような差が生まれるのは、子どもの行動の理解や状況の見方の違いが一因であると考えられる。つまり、保育者としての経験を積むにつれて、さまざまな状況における子どもの多様な反応に触れる機会が増えるため、経験年数を重ねるご

とに、子どもの置かれている状況や心理状態について、多様な可能性を考慮した解釈ができるようになっていくのではないか。

実際、子どもへの具体的な援助のありようは、子どもが投げ込まれている状況の解釈の仕方と切り離せない。一例をあげれば、クラスで一斉に制作を行っている時間に、動きを止めている子どもを見て、保育者が「活動に参加する意欲がない」と解釈するか、「制作の仕方がわからず困っている」と解釈するか、あるいは「どのように制作するか頭の中で思考している」と解釈するかによって、子どもに対する援助のあり方は全く異なってくる。同様に、自由あそびなど子どもの主体的な活動の時間においても、その中で行われているあそびや子ども同士のやりとりの意味を保育者がどのように理解するかが、子どもに対する配慮や援助のあり方に反映される。

吉村香らが、第三者による観察記録をもとに行った保育者の環境構成に関する研究によれば、子どもが主体的な遊びを発展させていくためには、無数に存在する可能性の中から子どもが遊びを「選び取る」こと（可能性選択と行為選択）が重要であり、そのために保育者は、子どもの選択の幅をも含みこんだ「推察的思考」を働かせて環境構成を考える必要があるという（吉村・吉岡・柴崎 2001）²。ここで指摘されている推察的思考とは、ある程度の可能性の幅を持った未来の状況を推論する能力である。こうした推論は、個々の保育者のうちで暗黙裡にはたらき、保育者の行動を規定していると考えられる。以上のことを総合すると、それぞれの保育者による具体的援助の質の違いを問うためには、保育者がその場面をどのように理解したかという過程を明らかにすることが必要であるといえる。

しかし従来の研究において、ベテラン保育者の有する暗黙知とも言うべき「推察的思考」が保育場面への「配慮」にどのように影響しているかについて、十分に明らかにされてきたとは言い難い。

保育場面の読み解き方や解釈は、保育実践の中で一般的に保育者の「気づき」と呼ばれている。保育場面の読み解き方が違うことによって、子どもに対する「配慮」や「援助」の仕方にはどのような違いが生まれるのだろうか。保育者が保育経験を積むにつれて、具体的にどのような「見え方」や「読み解き方」ができるようになり、またどのような見方をしなくなっていくのか。

本研究はこうした問題意識から、保育者と子どもとの関わりの実態を記録し、主にプロセスレコードによる言語的相互作用の分析を通して、保育者による場面解釈の傾向を明らかにし、それが保育者の配慮や援助に及ぼす影響を知ることをめざすものである。

2. 先行研究の状況

保育者の援助の背後に存在する配慮や思考過程を明らかにすることを目的とした研究は過去にも散見され、さまざまな角度からのアプローチが試みられている。

保育現場の参与観察をもとに、保育者と子どもとの関係を明らかにしようとする研究は

数多い。横山文樹は、自然観察法によって保育者と子どもとのかかわりを記述することを試みた研究を行っている。研究者自身による参与観察とその際に記録したフィールドノート素材として、①保育者がどのような意図で子どもに関わっているか、②保育者が子どもをどのように理解した上でかかわりのレベルを捉えているか、という2点から場面の分析・考察を行っている（横山 2004）³。他にも、参与観察によって保育者の援助のあり方やその専門性について考察した研究として、草信(2009)、中井・松良(2005)、丸山(2007)などが挙げられる。

中坪史典・上松由美子・朴恩美らの研究は、子どものあそびに関するエピソードと、あそびの場面を映した映像データを用いた保育カンファレンスを通して、あそびに対する対象児の「夢中度」を探り、遊びの質を高めるための保育者の援助について検討するものである（中坪・上松・朴ほか 2010）⁴。中坪らの研究の特徴は、研究者が対象児を観察して記録したフィールドノーツをもとにエピソードを構成し、それを保育者、研究者、大学院生など、保育に対する経験度や立場の異なる者同士で共有して、ディスカッションを行っていることである。構成されたエピソードやその場面を記録した映像をもとに、子どもに対する保育者の解釈を引き出そうとしている点で、本研究と共通する手法が用いられている貴重かつ興味深い研究である。

中坪らは、あそびに対する子どもの集中や没頭の程度を「夢中度」、安心感や居場所感を「安心度」と呼び、Laevers(2005)⁵の5段階の尺度を用いて対象児の「夢中度」「安心度」を評価している。「夢中度」と「安心度」という共通の視点を設定していても、対象児の背景をより深く知る保育者と、対象児と直接かかわらない観察者である研究者、大学院生とでは、同じ場面に対する「読み」の違いがあったことが示唆されている。こうしたことは、保育者の力量形成という観点から見ても興味深い事実であるが、残念ながら中坪らの研究は、こうした「読み」の違いそのものに焦点をあてたものではないため、読み解き方の具体的な違いなどには言及されていない。

保育場面におけるエピソードを保育者自身が記述することにより、保育者の思考過程を言語化することを試みている研究として、鯨岡らの取り組みが挙げられる（鯨岡・鯨岡 2007）。従来の保育記録が事実経過をできるかぎり主観を交えずに「客観的」に述べることを良しとしているのに対して、鯨岡らの推奨する「エピソード記録」は、保育者の視点から出来事を記述するという特徴を持つものである。

事実経過を中心とした記録からは、見かけ上の「客観性」や「中立性」を重んじるあまり、子どもの行動の背後にある心理に対する保育者なりの理解や、援助を行ったときの保育者の感情の動きまでもが記録から削ぎ落されてしまいがちである。しかし、出来事を語るということには、ビデオのように場面を記録するのとは異なり、語り手の解釈が不可避免に入り込む。連続的に生起している事実の中からある出来事をひとつの「エピソード」として語り出すことは、どこからその出来事がはじまり（始め）、どのような経過をたどり（中間）、何をもって結末を迎えたのか（終わり）を、語り手の視点から切り取ることにほ

かならないからである⁶。たとえ観察可能な「事実」のみを記述して出来事を説明したとしても、語り手は決して自分の視点の外へ出て純粋な「客観性」を確保することはできない。出来事の意味を他者に理解できるように説明するためには、事実と事実との関連をつけなければならない、そのようにして「事実」を語る順序の中にすでに、出来事の「結果」とそれを引き起こした「原因」とを結びつけて語ろうとする志向が働く。

鯨岡らの研究は、子どもと保育者の相互作用を、徹底して保育者自身の視点から振り返るものであり、通常の記録では意識化されにくい個々の保育者の信念や価値観が明確になるという点において、重要な先行研究である。ただし、エピソード記録は、保育者や子どもの具体的な言動については曖昧な記録になりがちであり、子どもとの相互作用過程において、保育者がどのような考えや解釈を経て「援助」に至ったのかを解明するには不十分である。

研究代表者は、これまで学校教育場面においてプロセスレコードという記録方法を用いた相互作用分析を行い、教育実習の事後指導に活かすなど一定の成果を挙げてきた(山口 2007 他)。ケア(教育・保育・看護等)の対象者の言動と、ケアの提供者の言動および思考過程とを分けて時系列に記述するこの方法は、ある場面における詳細な相互作用過程と、ケアする者の思考・感情の流れを振り返るのに適している。本研究では、個々の保育者の言動や思考のプロセスの詳細を記録する方法としてプロセスレコードを用いるとともに、複数の保育者で同じ保育場面を共有するためのツールとしてエピソード記述を用いることにより、保育場面における保育者の配慮を解明することをめざすものである。

3. 研究計画及び研究の経過

3.1 研究の素材

3年間の研究期間を通して、われわれが目指したのは、それぞれの保育者の援助を支えている「気づき」と「配慮」の様相を明らかにすることである。たとえば、保育者の「気づき」は、日常の保育の中でどのような状況が発生したときに立ち上がるのか。そしてその「気づき」が、子どもに対する具体的な働きかけとして結実するとき、保育者を動かしているのはどのような価値観や信念なのか。このような通常は顕在的に語られることのない保育者の思考過程を、実際の保育の場面に即して可視化しなければならないということが、研究を遂行する上での重要な課題であった。

保育者の思考過程を可視化するためにわれわれが導入したツールは、以下の2つである。

ひとつめのツールは、相互行為分析に用いられる「プロセスレコード」という記録である。プロセスレコードは、主として、保育者と子どもとの相互作用の過程を明らかにするとともに、保育者自身が保育場面の中でどのような感情や考えを抱いていたのかを可視化するために導入したものである。プロセスレコードは、記録者(ここでは保育者自身)が、自分が経験した具体的な相互作用場面を振り返り、当人の記憶に従って、出来事の生起した順序に従って再構成しながら、①ケアの対象(患者・子どもなど)の言動、②ケアの提供

者（看護師・教師など）の言動、③ケアの提供者の感情・思考 を記録するものである。継起的に相互作用を書き起こすことによって、相互作用の渦中にいるときには明確に区別できなかった対象の言動とケアの提供者の感情・思考とを再認識することが可能となるツールである（山口 2007）⁷。

ふたつめに用いたのは、保育場面を記録した映像と、その場面をフィールドノートに基づいて研究者が記述したエピソード記録である。映像データとエピソード記録は、主として、同じ保育場面を見聴きした場合の、個々の保育者による解釈の違いを明らかにするために導入された。本研究では、収集した保育場面のエピソード及び映像をさまざまな経験年数の保育者に視聴してもらい、その場面に対して保育者としてどのような感想を抱いたか、聞き取りや質問紙を用いて調査を行った。

以上の二つのツールによって言語化され可視的になった保育者の思考過程を、本研究では主要な研究の素材としている。

3.2 当初の研究計画

本研究では、申請時点の計画では、複数の保育者が同じ状況に参加していた場面を抽出し、関わっていたそれぞれの保育者がその状況をどのように解釈していたかを明らかにする予定であった。たとえば、クラス担任と加配の保育者、あるいはクラス担任とそのクラスに配属された実習生のように、同じ場面に複数の保育者が立ち会っているながら、保育者各々がその場面から受ける印象が異なっていたり、問題の捉え方や対処の仕方が異なることは起こりうる。こうしたケースをいくつか記録し、保育者各々の解釈過程を聞き出すといった調査を重ねることによって、状況に対する保育者の反応が、その保育者の経験の度合いとどのように関係しているのかを知ることができると考えたのである。

当初、考えていたのは、以下のような手順である。

- ①日常的な保育の場面を、ビデオ・DVD等の映像として恒常的に記録しておく。
- ②保育場面の中から、2人以上の保育者が子どもに関わっていた場面を抽出する。
- ③同一場面に立ち会っていた保育者おのおのが、自分の視点からのかかわりを振り返り、プロセスレコード及びエピソード記述を作成する。
- ④各自が記録したプロセスレコードやエピソード記述を共有しながら、ディスカッションを行う。
- ⑤映像記録とプロセスレコードとを付き合わせ、映像を見た感想を交えながら、あらためてその場面に対する解釈や理解を尋ねる。

しかし、調査を進めるにあたり、さまざまな点で計画の見直しが必要となった。特に計画実現が困難であったのは、映像資料の収集である。初年度のプレスタディを開始した段階から、日常的な保育の場面を恒常的に映像として記録し続けることは、研究者自身の多忙のために、現実的には断念せざるを得ないことが明らかとなった。このため、収集できた映像の中から分析対象となりうる場面を抽出することを目指したが、当初主要な分析材

料とする予定だった複数の保育者が関与していた保育場面は限られた数しか記録できなかった。このため、同一場面に参与していた複数の保育者にその場面のプロセスレコードを作成してもらい、それを突き合わせて解釈の違いを分析するという計画全体にも修正が必要となった。実際には、映像データやプロセスレコードの収集を進めながら、手元に集まったデータを有効に使う方向へと計画を修正した。

3.3 研究の経過

科学研究費による補助期間の3年間（平成 20～22 年度）のあいだに、以下のように研究を展開した。

◆第一段階（平成 20 年度）

この年度は、保育者養成校の学生を対象としたプレリサーチを行った。

上田女子短期大学の1年次生と福岡女学院大学の2年次生を対象として、最初の幼稚園実習が終了したときに、実習生として体験した子どもとの関わりについて、印象が強かったエピソードについてプロセスレコードを作成してもらった。このプロセスレコードをもとに、グループディスカッションによるリフレクションを行い、お互いの認識の違いを明確にした。また、上田女子短期大学学生のプレ実習（本実習前に行う半日の体験学習）場面をDVDに記録したものを、実習先の附属幼稚園教諭とともに視聴し、実習中の学生の配慮の深まりについて、現職の幼稚園教諭の意見を聴く機会を得た。

◆第二段階（平成 21 年度）

平成 21 年度は、教育実習生からのプロセスレコード収集をさらにすすめるとともに、上田女子短期大学附属幼稚園での映像データの収集を進めた。収集された映像データは、主に実習生による活動の場面である。

この映像をもとに、学生が保育場面をどのように解釈しているのかを知るため、実習生による保育場面（年中児の主活動）の映像を学生に見せ、その映像から何を読み取ったかについてのインタビューを実施した。

◆第三段階（平成 22 年度）

平成 22 年度は、学生及び卒後 1-2 年の保育者と、中堅保育者（3年以上の保育経験者）、ベテラン保育者（10年以上の保育経験者）が、保育場面をどのように読み解いているのかを明らかにすることを目指した。これまでに収集した映像データのなかから、三つの場面を抽出し、それらの保育場面の解釈についてインタビュー及び質問紙調査を行った。これをもとに、それぞれの年代の保育者が保育場面を語る際に使用する言葉や説明の違いをKJ法によって明らかにした。

プロセスレコードに記録された相互行為については、言語行為論を援用して分析を行い、保育者に特有の幼児への言語的な働きかけが存在するかどうかを考察した。

【註】

- ¹ 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2008 年
- ² 吉村香・吉岡晶子・柴崎正行「保育における子どもの主体性と保育者の環境構成—選択の構造をめぐって—」『乳幼児教育学研究』第 10 号、21-31 頁、2001 年
- ³ 横山文樹「保育者の専門性に関する考察—保育者と子どものかかわりの視点から—」『學苑』765 号、62-71 頁、昭和女子大学、2004 年
- ⁴ 中坪史典・上松由美子・朴恩美他「遊びの質を高めるための保育者の援助に関する研究：幼児の「夢中度」に着目した保育カンファレンスの検討」『学部・附属学校共同研究紀要』（広島大学編）38 巻、105-110 頁、2010 年
- ⁵ Laepers.F., *Well-being and Involvement in Care: A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Setting*, Kind & Gezin and Research for Experimental Education, 2005.
- ⁶ このことはわれわれが経験をどのように理解するかということと関わっている。ある出来事を理解しようとするとき、われわれはそれを別の出来事と結びつけ、時間的に隔たった出来事同士のあいだに緩やかな因果関係を見出すことによって、その出来事がいかに始まり（原因）、どのような結末を迎えたのか（結果）を「物語的」に理解するのである。D.カーが指摘するように、われわれの経験の基礎構造の中に内在する「過去・現在・未来」の時間構造は、物語り形式の「はじめ—中間—終わり」という時間構造と相同的であるといえる。連続的に生起する事象の中から、このように出来事を物語的に理解することは、いわばわれわれの時間的な存在様態と密接に結びついており、その意味で「物語りは、われわれの経験を組織化し、それに整合性を与える根源的な様式」なのである。野家啓一『物語の哲学』319-320 頁を参照。
- ⁷ 山口美和・越智康詞・山口恒夫「教師教育におけるリフレクション方法の検討：『プロセスレコード』による事例の振り返りを通して」『信州大学教育学部紀要』第 119 号、2007 年

【参考文献】

- 草信和世「現代における保育者の専門性に関する一考察：子どもと響き合う保育者の身体知を求めて」『保育学研究』第 47 巻第 2 号、2009 年
- 丸山良平「保育園 0-1 歳クラス児の仲間関係と保育者援助の実態」『上越教育大学研究紀要』第 26 号、2007 年
- 中井隆司・松良綾子「保育場面に表出する『幼稚園教諭の指導信念』に関する事例研究」『教育実践総合センター研究紀要』第 14 号（奈良教育大学教育学部付属教育実践総合センター編）、2005 年
- 野家啓一『物語の哲学』岩波現代文庫、2005 年
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析」『教育心理学研究』日本教育心理学会編、第 55 巻第 4 号、457-468 頁、2007 年
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか—保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に」『乳幼児教育学研究』17 巻、日本乳幼児教育学会編、93-103 頁、2008 年
- 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子「『エピソード記述』による保育実践の省察：保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討」『学部・附属学校共同研究紀要』（広島大学編）37 巻、229-237 頁、2009 年
- 山口美和・越智康詞・山口恒夫「教師教育におけるリフレクション方法の検討：『プロセスレコード』による事例の振り返りを通して」『信州大学教育学部紀要』第 119 号、2007 年
- 山口美和・山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード：看護教育及び看護理論との関連から」『信州大学教育学部紀要』第 112 号、2004 年
- 山口恒夫・山口美和『『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』：プロセスレコード

を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点」『信州大学教育学部紀要』第 112 号、2004 年

山本千昭「保育実習（施設）におけるプロセスレコードの活用：精神力動的な看護の視点を導入して」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』第 8 号、2009 年

横井紘子「『遊び』の充実を志向する保育者のありよう：現象学的視座から「遊び」援助の内実を探る」『人間文化創成科学論叢』第 11 巻、2009 年

Ⅱ 保育場面における実習生の気づきと対応 —プロセスレコードの分析を手掛かりに—

本研究の第一段階として、実習生と子どもとの相互作用場面を記録した「プロセスレコード」を研究素材とした調査分析を行った。

この調査は、経験年数の浅い保育者の配慮や援助の傾向性を明らかにするために計画・実施されたものである。経験の浅い保育者の代表として保育者養成校に通う学生を対象とし、彼女たちがはじめての実習に臨んだ際の子どもとの言語的な相互作用を分析することとした。

本研究全体の目的は、前章で述べたように、子どもに対する保育者の「配慮」や「援助」の質が保育経験の程度によってどのように変化していくのかを明らかにすることと、保育者の子ども理解や場面解釈の傾向性が、実際の配慮や援助にどのような影響をもたらしているのかを解明することである。この目的のために、まずは子どもに対する保育者の配慮や援助のありようを、いかにして提示するかが検討されなければならない。保育者の配慮や子どもに関わっている際の心の動きといった、観察可能な行動に表れにくい部分をどのように可視化するかという課題に対して、われわれは、適切な分析素材の選択と、研究目的に適した分析場面の選択という二つの方策によって、研究の妥当性を確保したいと考えた。

1. 調査の概要

1.1 分析素材の選択—プロセスレコードの特徴

われわれが採用したのは、相互作用分析に用いられる記録「プロセスレコード」である。この記録は、援助者本人が相互作用の過程を事後的に想起し、再構成しながら記録するものである。本来は看護学の領域で開発された方法で、看護場面において看護者が患者との関係において気がかりな出来事が生じたとき、自分自身の言動を振り返り、状況から離れてその場面の客観的な反省を行なうことを目的としている。

プロセスレコードは、一連の流れとなっている相互作用を分析的に記述することで、自分が投げ込まれていた相互作用場面における ①患者の言動を読み取り、②看護者の反応の妥当性を確かめ、③看護者の言動が他者に与えた影響を振り返る、ことができることから、看護者の自己リフレクションの方法として活用されている。

本研究では、看護学領域で使用されているプロセスレコードを、保育場面に適用できるよう改良したものをを用いることとした。改良されたプロセスレコードは、相互作用を「園児の言動」「私（学生）が感じたり考えたりしたこと」「私（学生）の言動」の三つの欄に分けて時系列に記入するものである。このように相互作用を継起的に書き起こすことによって、相互作用の渦中にいるときには明確に区別できなかった子どもや実習生の言動と、実習生の感情・思考とを再認識することが可能となる。

われわれが、実習場面における学生の配慮と介入の傾向性を明らかにするにあたり、分

析の素材としてプロセスレコードを用いる理由は以下の2点である。

第一に、プロセスレコードは過去の経験の中から相互作用場面を「想起」して記録するため、学生がプロセスレコードに取り上げる場面そのものが、実習経験の中で特に学生の印象に残った場面を反映していると考えられる。学生にとって印象深かった場面とは、学生にとって予想外の「驚き」や「違和感」を覚える体験であるような場面、換言すれば保育者としての自分の対応の根拠や、日ごろ無意識に持っている信念をあらためて問い直されるような経験である可能性が高い。つまり、プロセスレコードに取り上げられた場面の傾向を見れば、最初の実習で学生がどのような場面に「問題」を感じて介入したのか、またその介入を通して、どのように保育者としての自己のあり方を問い直されたのかを知ることができるといえる。

第二に、プロセスレコードは、その形式の特徴上、保育者としての自己の言動と、子どもの言動との連関が見出しやすい。また、学生が実際に介入行動を起こす際に、どのような「配慮」の上でその行動を選択したのかについて、「私（学生）が感じたり考えたりしたこと」の欄の記述から、ある程度理解することが可能である。プロセスレコードは学生自身の想起に基づいているため、正確な事実経過が記入されているとは限らないが、少なくとも出来事を想起している時点での学生の価値基準は反映されており、学生の思考過程において何が「問題」として構成されているのかを見て取ることができると考えられる。

1.2 分析場面の選択

保育者の配慮や援助の具体的なありようを記述するために、プロセスレコードに記された場面の中から、どのような場面を取り上げて分析を行えばよいだろうか。

保育者は、子どもの重要な人的環境の一部を構成している。保育者は、子どもの思いに共感する理解者であり、子ども同士のかかわりの仲立ちをする媒介者であり、社会生活における倫理や規範を示す超越者でもある。日常的なかかわりの中で、こうした役割を意識的に果たしつつ、子どもの関心を多様な方向へと広げ、子どもの経験の世界をより豊かで濃密なものにしていくことは、保育者の専門性の一環である。ここでは、子どもとのあいだに生起する相互行為そのものが、保育の質を左右するものとして問われているといえる。

子どもに対する働きかけのありようには、保育者の価値観が多かれ少なかれ反映されるものである。たとえば、あそびの途中で子ども同士がケンカをはじめたとき、すぐに声をかけて事情を聴き、子どもたちのケンカの仲裁をしようとする保育者もいれば、遠くで事態の展開を見守り、目立った介入を行わない保育者もいるだろう。介入に消極的な保育者も、子ども同士のトラブルをただ放置しているわけではなく、多くの場合は子ども同士で話し合って解決する力を身につけてほしい等、何らかの教育的配慮のもとにそのような態度をとっているものと考えられる。

子ども同士の対立や葛藤場面で、保育者は何を基準に介入したりしなかったりするのだろうか？ 介入に際しての基準は、子ども同士のあいだで起こっている出来事に対する保

育者の解釈や、問題の捉え方と表裏一体のものであることが予想される。つまり、起こっている出来事のうちに、教育的観点あるいはケアの観点から見てなんらかの「問題」が存在すると保育者が判断した場合に、介入が起これと考えられる。保育者の介入へと事態が進むとき、当の保育者の目には錯綜した状況の中からある「問題」が浮かび上がって見えているのであり、その「問題」は保育者にとって放置されてはならない倫理的な課題を含んでいると考えられる。

保育の場で倫理的葛藤が生じた際には、その葛藤を解消するための方策がとられなければならない。子どもたちが、対立や葛藤を解消するための方法を自ら考えることができる場合には子ども同士の話し合いを通して、妥協点を探り合意形成が図られるであろう。一方、当事者同士での解決が困難な場合に、保育者が第三者として介入し、善悪の基準を示した上で、双方を望ましい行動に導びくという解決策が採られる。つまり保育者の介入は子ども同士では解決困難な事例が多いと考えられるため、このようなケースの中では保育者によって具体的な解決の方向性や道筋が示される可能性が高く、その道筋や問題の捉え方の中に、保育者の教育的配慮を明確に認めることができると考えられる。

そこで、ここでは、保育者の意図や援助が明確に表れやすい場面として、子ども同士あいだで倫理的葛藤が生ずるようなトラブルに保育者（実習生）が介入した場面を分析対象とすることとした。

2. 研究方法及び分析枠組み

2.1 方法

学生が実習終了後に記録した「プロセスレコード」をもとに、学生が実習中に子どもに対して行なった具体的な介入場面を分析し、子どもとの相互作用における傾向を抽出する。

データの収集は、幼稚園教諭及び保育士養成課程を有する U 短期大学及び F 大学（いずれも女子校）において、学生が経験する第 1 回目の実習（両校とも幼稚園における教育実習）が終了した時点で行なった。第 1 回目の教育実習は、U 短期大学では 1 年次の夏期休暇中（8-9 月）、F 大学では 2 年次の夏期休暇中（9 月）に実施されており、プロセスレコードは実習の事後指導（後期に実施）の際に記録・提出された。

収集された「プロセスレコード」の総数は、U 短大 94 ケース、F 大学 111 ケース、合計 205 ケースである。うち、学生が子ども同士の対立に介入した場面を取り上げた 158 ケース（U 短大 71 ケース、F 大学 87 ケース）を分析の対象とした。

プロセスレコードの記録にあたり、学生には、①実習中、子どもとのかかわりの中で、対応に困ったり戸惑ったりして特に印象に残っている場面を取り上げること、②子どもとのかかわりが開始されたきっかけとなる言動から書き始め、時系列に書き進めること、③かかわりの最中に自分が考えたり感じたりしたことをありのままに記入すること、等の指示が与えられている。

2.2 分析枠組

プロセスレコードに記録された学生と子どもとの相互作用を分析するための視点として、①学生はどのような場面で子ども同士のかかわりに介入する傾向があるか、②相互作用が開始される際のイニシアチブ（介入のきっかけ）はどちらが握っているか、③学生はどのような視点を持って介入しているか（問題の構成と問題解決のために利用している倫理原則）の三つの視点を設定した。

3. 結果

3.1 ケースの構成

分析対象となったケースに登場する子どもの所属クラス（学年別）の構成は以下の通りである（表1）。なお、自由あそび時間中のトラブルで、異年齢児同士のかかわりが取り上げられているケースは、混合クラスのカテゴリに分類して分析を行った。

【表1 ケースに登場する子どもの所属クラス別内訳】

	年少クラス (3・4 歳児)	年中クラス (4・5 歳児)	年長クラス (5・6 歳児)	混合クラス (3・6 歳児)	合計
U 短大	19	22	17	13	71
F 大学	25	24	25	13	87
合計	44	46	42	26	158

3.2 学生が介入を行なった場面に関する分析

学生がプロセスレコードに取り上げた介入場面のうち、最も多かったのは「遊具や物の取り合い」の場面であり、続いて「仲間はずれ」、「友だちを叩く、蹴る等（意図的な攻撃）」、「順番やルールを守らない」等の場面が多かった（表2 参照）。

園児の学年別に見ると、いずれの学年でも「遊具や物の取り合い」がトップである。また、年少・年中児では「友だちを叩く、蹴る等（意図的な攻撃）」が上位であるのに対し、年長児では「仲間はずれ」が上位を占める。「順番やルールを守らない」「意見の対立・不一致」によるトラブルは年齢が上がるにつれて事例数が多くなっている。

【表2 学生が介入した場面】

場 面	年少	年中	年長	混合	計
遊具や物の取り合い	19	14	10	8	51
仲間はずれ	8	4	9	3	24
叩く・蹴る（攻撃）	7	7	7	3	24
順番・ルールを守らない	1	6	5	1	13
ぶつかる（意図せず傷つける）	2	3	2	2	9
意見の対立・不一致	0	4	3	1	8

言葉による攻撃	3	0	2	1	6
保育者の独占	2	0	2	1	5
席の取り合い	0	2	1	2	5
その他	3	4	3	3	13
合 計	45	44	44	25	158

3.3 介入のきっかけ

学生が子ども同士の対立に介入するきっかけとして、「子どもから要請されて」介入する場合と、「学生から声をかけて」介入する二つのパターンが考えられる。

F大学では、「子どもから」が42例、「学生から」が45例であるのに対して、U短大では「子どもから」が21例、「学生から」が50例と、差があった。学年別に見ても、U短大はどの学年の子どもに対しても、学生の側から働きかける場合が多い（表3参照）。全体的な傾向としては、年少児や年中児と比べ、年長児のケースでは「子どもから要請されて」介入する割合が相対的に高くなっている。

【表3 介入のきっかけ】

	F大学		U短大		合計	
	子どもから	学生から	子どもから	学生から	子どもから	学生から
年少	12	13	4	15	16	28
年中	10	14	7	15	17	31
年長	15	10	6	11	21	21
混合	5	8	4	9	9	17
合計	42	45	21	50	63	95

3.4 問題の構成と倫理原則

ある場面において、対立を惹き起こしている「問題」を、学生はどのように認識するのだろうか。以下では、遊具の取り合いの場面への介入事例から、代表的な二つのプロセスレコード¹を挙げ、それぞれの学生が従っている倫理原則の検討を行う。

第1の事例（プロセスレコード 事例1）は、年少児の遊具の取り合いの場面であるが、この学生は言動レベルにおいては、一貫して子どもにルールを想起させる働きかけを行なっている。「このおもちゃ、Kくんが使ってたよね?」「おもちゃはみんなのものだよ」等の発言で、Tくんに対し、おもちゃの共有のルールや、他人が使用しているものを使おうとする場合の交渉のマナーを示そうとしている。最後の「貸してくれたよ。ありがとう言おう」という発言も、直接に感謝のことは言わせることが目的であるというよりは、他人からものを譲られた場合にマナーとして示すべき態度を、「ありがとう」を言わせることを通して教えようという意図があると考えられる。

学生は、⑤で「取られて嫌だったのかな」、⑭で「遊びたいから取ったんだな」と考えていることからわかるように、対立に伴って生じている子どもの感情の動きにも気づいている。しかし、この学生にとっては子どもの気持ちや感情レベルの葛藤は中心的な問題ではなく、むしろ、公平におもちゃが使われていないことや、共有の遊具の使用や貸し借りのルールが守られていないことが重要な問題であると捉えられているため、言動レベルでの働きかけには、子どもの気持ちを受け止めたり代弁したりする発話は一切入ってこない。この学生の立場は、「主に社会生活における公平性や正義が守られないことを問題とする立場」であると考えられる。

これに対し、同様に年少児の遊具の取り合いを記述した第2の事例（プロセスレコード事例2）では、学生は子どもの感情のレベルから事態を理解しようとしており、子どもに対する直接的な働きかけ（学生の言動）にもそれが反映されている。⑪での「Nちゃん、シールがほしかったけど…うまくいえなかったのかな」という学生の解釈を、そのまま⑫で「Nちゃんもシールほしかったんだよね？」と表現することで、この子どもの気持ちを代弁するようなアプローチが取られている。また、この葛藤状況を解消するための働きかけとしても、相手の気持ちを理解させるという戦略が用いられている。「Sちゃんも…気に入ってた」「持って行ったら悲しい」等、相手の子どもの感情を代弁する表現が多用され、それが他方の子どもの心に訴えかけることを期待しているのである。この場合、学生は社会的なルールからの逸脱そのものよりも、それによって子どもの感情が傷つけられたことを問題視しており、双方の感情のケアを第一に考えている。

このような立場は、「主に他者へのケアや配慮が足りないことを問題とする立場」であるといえる。

プロセスレコード（事例1）

園児の情報 園児の言動	学年 年少 性別 男	園名 F幼稚園	
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと	私（学生）の言動	分析・考察
①TくんがKくんの使っているおもちゃを何も言わずに取り上げる。	②なんで取り上げたんだろう。	③子どもの目の前にいる。	
④Kくんは体をバタバタさせながら、大きな声で泣き出す。	⑤取られて嫌だったのかな。	⑥Tくんに「 <u>このおもちゃ、Kくんが使ってたよね？</u> 」と訊く。	
⑦Tくんは、「これTの」とはっきりという。	⑧どうやって言えばいいんだろう。	⑨「これ本当にTくんの？Kくんが使っていなかったかな？」	
⑩Kくんは、「Kの、Kの」と主張する。Tくんは「Tのだもん」と言い切る。	⑪Tくんは自分が取ったという意識はないんだろうな。	⑫「 <u>おもちゃはみんなのものだよ。今はKくんが使っていたよ。Tくんもこのおもちゃで遊びたいの？</u> 」と訊く。	
⑬Tくんは「うん」とい	⑭遊びたいから取った	⑮「お友だちが持っているお	

う。	んだな。	もちゃを使いたいときはなんて言ったらいいのかな」という。	
⑩ Kくんが「貸して」と答える。	⑪ <u>ものの貸し借りはわ</u> <u>かっているんだな。</u>	⑫ 「Tくんも使いたかったら貸してって言ったらいいんじゃないかな？」という。	
⑬ Tくんは不満そうに「うん」という。	⑭ 納得してないんだな。	21 「KくんとTくん、このおもちゃで一緒に遊ぼうか」という。	
22 KくんがTくんにおもちゃを「はい」と渡す。	23 おもちゃを貸してあげたんだな。	24 「Tくん、 <u>Kくん貸してくれたよ。ありがとう</u> 言おう」という。	
私（学生）がこの場面から学んだこと 自我が強い満3歳児同士のものの取り合いの解決はとても難しかった。何といえ伝わるのか考えながら言うことが難しかった。			

プロセスレコード（事例2）

園児の情報	学年 年少	性別 女	園名 D 幼稚園
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと	私（学生）の言動	分析・考察
① Sちゃんが急に大泣きし始めた。	② どうしたんだろう？	③ Sちゃんのそばによっていき、「Sちゃん、どうしたの？」と声をかけた。	
④ 泣きながら「私のシールをNちゃんが取った！」と言ってきた。周りにいた園児も状況を説明してきた。	⑤ NちゃんはSちゃんが言うシールを手を持っていた。とりあえずNちゃんに話を聞いてみよう。	⑥ Nちゃんのそばにいき話を聞く。	
⑦ Sちゃんや周りの園児は「Nちゃんがシールをとった」と言った。Nちゃんは今にも泣き出しそうに下を向いていた。	⑧ どうしてNちゃんはシールを取ってしまったんだろう？	⑨ 「Nちゃん、Sちゃんがシール取られたって言ってるんだけど、Nちゃんは勝手に取っちゃったの？」と訊く。	Nちゃんが泣いているのに、どうしたらいいかわからず、何も言うことができなかったもので、もっとNちゃんの気持ちを理解できたらよかったなと思った。
⑩ Nちゃんは泣きながら下を向いたまま。	⑪ <u>Nちゃん、シールがほしかったけどSちゃんにうまくいえなかったのかな。</u>	⑫ 「 <u>Nちゃんもシールほしかったんだよね？でもSちゃんもそのシール気に入ってたから、Nちゃんが持っていたから悲しいって</u> 」と言った。	
⑬ Nちゃんは泣きながら「ごめんね」と言って、Sちゃんにシールを返した。Sちゃんは「いいよ。また一緒に遊ぼう」	⑭ SちゃんもNちゃんも仲直りできて嬉しそう。	⑮ 「Sちゃんが使ったあとに、Nちゃんにも貸してあげてね」と言った。そのあとは一緒に仲良く遊ぶように言った。	
⑯ Sちゃん「いいよ。一緒に遊ぼう」			

私（学生）がこの場面から学んだこと

子どもたちは、自分の思いを相手に伝えきれないこともあるので、そこでどのような声かけが必要なのかがわかりました。

学生が介入を行なった場面のプロセスレコードの分析から、学生の対応には以上の二つのパターン（①主に社会生活における公平性や正義が守られないことを問題とする立場、②主に他者へのケアや配慮が足りないことを問題とする立場）があることがわかった。ただし二つの立場は互いに排斥しあうものではないため、両者が混じりあう形で問題解決が図られるケースもあった。

二つの立場はそれぞれの学生が主に何を基準にして善悪を判断しているかを示しており、学生が問題解決の際に子どもに示す倫理原則と表裏一体となっている。すなわち、前者の立場では「公平性・正義」という倫理原則を、後者は「他者へのケア」という倫理原則を適用して、問題解決を図ろうとする。

表3は同種の対立を含む場面に対して行なわれる二つの立場からの対応の具体例を、プロセスレコードの中から抜き出したものである。前者の公平性や正義を重んじる立場では、社会生活上のルールや善悪の基準が示され、子どもの行動がそれに合致しないならば、それを修正するように求める働きかけが行なわれる。後者の他者へのケアを重視する立場では、まず双方の行動の背後にあった心情に焦点があてられ、それを相互に理解しあうように促す働きかけがとられる。以下に、二つの倫理原則に従った場合の典型的な学生の対応を例示する（表4）。

【表4 二つの倫理原則に従った対応の具体例】

	公平性・正義	他者へのケア
遊具の取合い	これ本当に T 君の？おもちゃは <u>みんなのもの</u> だよ。今は K くんが <u>使っていた</u> よ。お友だちが持っているおもちゃを使いたいときはなんて言ったらいいのかな？	N ちゃんもシール欲しかったんだよね？でも S ちゃんもそのシール気に入ったから、N ちゃんが勝手に持っていったら <u>悲しい</u> って。
攻撃	何かあってもお友だちを <u>叩くのはいけないこと</u> だよ。叩かれると痛いんだよ。	Y くん、N ちゃん急に叩かれて <u>びっくりしちゃった</u> んだって。それに痛かったって言ってるよ。
順番・ルール	戦いごっこは <u>みんなでやってる</u> んだよね。A くんだけ特別じゃみんなと遊べないよ。…先生は A くん <u>とだけ遊んでる</u> んじゃないよ。	皆がルールを守らないと <u>楽しく遊べない</u> よ。B 君は、ルールを守って遊ばないと <u>楽しくない</u> ってことを A 君に <u>わかってほし</u> いんだよ。

前者は「責任倫理」、後者は「心情倫理」を原理とする立場であるとも言え、前者の立場が、行為者の意図とは関係なく、行為者が惹き起こした結果のみを問題とするのに対し、後者の立場は、行為の結果よりも、行為者の意図や心情の良し悪しで事態を判断するという違いがあるといえよう。

4. 考察

4.1 学生が介入を行なった場面及び介入のきっかけについて

プロセスレコードに取り上げられた場面の分析から、学生が実習中に介入を行なうのは、遊具の取り合いや仲間はずれ、ケンカなど、子ども間に生じたトラブルを仲裁する場面が多いことがわかる。こうした場面に学生が居合わせた場合、子ども同士が解決するまで介入せずに見守るという選択肢もあるが、実際にはそのまま放置すると明らかな不公平が生じたり、一方に危害が加えられたりする可能性があるため、多くの場合介入せざるを得ないと考えられる。

介入する際、学生は、保育者らしく子どもにきちんとした「解決」を示さなければならぬと考える一方で、個々の子どもの思いにできるだけ寄り添いたいという志向も持っている。子どもの利害が対立する場面では、「解決」のための基準を明確に示せば、一方の側の行動を断罪してしまう可能性があり、双方の子どもの立場を尊重すれば、葛藤を解消することが難しいというジレンマに立たされる。二つの志向を同時に満たしながら問題解決を図ることは難しく、学生は、うまく対応できなかったという思いを持ち、戸惑いを覚える傾向にあることがわかった。

介入のイニシアチヴに関する分析では、年少・年中児と比べ、年長児の事例に対しては、相対的に学生側から介入する事例が少なくなっていくという特徴があることが明らかになった。年長児の場合には、子ども同士での解決がある程度可能であることが考慮されるため、学生はしばらく様子を見てから介入するケースが多くなる。また年長児では、子ども側から必要に応じて保育者の助けを求めてくるため、保育者が積極的にイニシアチヴを取って介入しなければならないケースが減るためにこのような結果が出たと考えられる。

4.2 問題の構成と倫理原則について

保育現場において学生が会う状況は複雑で錯綜しており、実習ではじめてその中に投げ込まれた学生は、対応すべき問題が何であるのかを見出すことが難しい。学生が保育者という立場で子どもにかかわるためには、錯綜した状況を解きほぐし、そこで起こっている問題が何であるのかを適切に把握する必要がある²。

学生が介入した場面においては、子ども同士のあいだに何らかの対立や利害の衝突が生じているが、衝突を惹き起こした原因を、主に公平性や正義が守られないことに帰するか、友だちへの配慮や思いやりが足りないことに帰するかで、二通りの問題構成の仕方が見られた。これらは、子どもの行動に対し、道徳的な善悪の判断を保育者が下す際に根拠となる倫理原則の代表的なものであると考えられる。すなわち、前者の公平性を重んじる立場は「責任倫理」を重視し、子どもの心情や動機は度外視して、行動そのものの「結果」責任を問う。これに対し、後者は子どもがその行動をしたときにどんな思いを持っていたかを問い、結果的にその行動が葛藤をもたらしたとしても、互いに相手の心情を思いやることで葛藤が解消されることを期待する、「心情倫理」を重んずる立場である。

プロセスレコードの分析を通じて見出された「公平性・正義」と「他者へのケア」という学生が利用する二つの倫理原則は、コールバーグの道徳性発達区分においては慣習的段階にあたる。本発表で「公平性・正義」と名づけた倫理原則は、法律や秩序に従うことを重視する第4段階にあたり、後者の「他者へのケア」の倫理原則は、集団におけるよりよい人間関係を維持するために、周囲の人に喜ばれたり認められたりすることをしようとする第3段階に合致する。

学生の多くは解決にあたり、「他者へのケア」の倫理原則を選択し、「相手の気持ち」を考えさせるというのはたらしかけをする。全員が守るべき社会のルールや公正さを説明する際にも、「相手の気持ち」を経由して子どもに理解させようとする傾向があった。これには、日本の保育現場では、集団における協調性や、友だちの気持ちを思いやることを評価する傾向があることも影響していると考えられる。

4.3 今後の課題

本研究で分析した対立場面への介入において、総じて学生は早く問題解決を図り葛藤を解消しようとする傾向があり、子ども自身が考えたり交渉したりするのを待つよりも、子どもに謝罪させるなどの直接的な働きかけを行ないがちであることが見えてきた。このような傾向の詳細な分析は、今後の課題としたい。また、「他者へのケア」という倫理原則を選択するという顕著な特徴は、保育者に特有の事象であるのかどうか、さらに追究していきたいと考えている。

【註】

- 1 事例に挙げたプロセスレコードは、プライバシー保護の観点から相互作用の本質を歪めない範囲で変更を加えてある。
- 2 専門家の実践においては、問題ははじめから与えられているわけではなく、錯綜した状況の中から適切に「問題を設定する」能力が求められることを、ショーンが指摘している。（ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年、147-184頁を参照。）

Ⅲ 保育者の経験年数による保育場面解釈の相違 —保育場面の映像に基づく保育者への調査から—

本研究の第二段階として、経験年数の異なる幼稚園教諭や保育士（以下、「保育者」とする）が、保育場면을どのように観察し、解釈する傾向があるのかを明らかにすることを目標に質的調査を行った。

この調査では、さまざまな保育経験年数の保育者に同一の保育場面の映像を視聴してもらい、新人保育者（学生を含む）とベテラン保育者がその場面についてそれぞれどのように解釈したかを、質問紙による質的調査によって明らかにすることを試みた。

1. 調査の概要

1.1 調査の方法

保育場면을映した DVD を、保育者に視聴してもらい、エピソード記録に基づく質問紙調査（自由記述方式）を行った。

事前に 1 名の保育者及び 3 名の学生への半構造化インタビューによるプレスタディを行い、その結果をもとに自由記述からなる質問紙を作成した。保育場면을記録した映像を保育者及び保育者養成校の学生に視聴してもらったのち、質問紙に回答してもらい、保育経験年数の違いによる解釈の違いを析出することを試みた。

1.2 調査対象

保育者群：幼稚園及び保育所で勤務経験のある幼稚園教諭及び保育士 10 名

（うち 8 名は映像記録を収集した幼稚園に勤務）

学生群：U 短大幼児教育学科 1 年次生 90 名（うち 10 名を対象群として抽出）

保育者群と学生群とを比較するため、90 名の学生の回答の中から保育者群と同じ規模（10 名分）の標本を抽出した。標本は、すべての質問項目に関する回答について欠損のないデータを選び、その中から無作為に 10 名を抽出する層化抽出法を用いた。なお、調査対象の学生は教育実習を 1 回のみ経験している。

保育者群の回答者の基礎データは以下のとおりである。

【表 1 回答者の保育経験年数（保育者）】

経験年数	1 年未満	4 年	5 年	6 年	8 年	10 年以上	合計
人	1	1	1	1	1	5	10

【表 2 担任経験の有無】

経験の有無	あり	なし
人数	10	0

2. 保育場面の映像及びエピソード記録について

2.1 保育場面の映像収集時期

保育場面の映像は、N 県内の幼稚園で 2009 年 7 月から 2010 年 7 月までの間に収集した。

一口に保育者の配慮と言っても、クラスの一斉活動のような、保育者によって事前に計画された活動場面と、自由あそびの中での子ども同士の関わりの場面とでは、保育者の配慮のあり方や子どもへの関わり方が異なることが予想される。また、問題の場面の前後の流れがどのようになっていたのかを被調査者が理解できるよう、一定程度の時間的長さを持つ映像を使用する必要がある。そこで、ある程度の時間的まとまりを持つ映像データ（約 30 分程度）として収集できた場面のうち、保育内容の指導上、保育者の計画性の程度の異なる、以下の三つの場面を選択した。

- ①教育実習生（U 短大 2 年次生）による一斉活動（設定保育）の場面
- ②クラス担任による一斉活動の場面中に発生した子ども同士のいざこざの場面
- ③自由あそび中の子ども同士のいざこざの場面

2.2 エピソード記録

エピソード記録は、DVD に記録された映像と、参与観察を行っていた研究者が記したフィールドノートをもとに、その場に至るまでの背景と、主要な対象児の言動及び保育者の動きについて理解できるよう、研究者が書き下ろしたものである。以下に映像から書き起こしたエピソード記録を示す。

〔場面① 実習生の研究保育の場面〕

幼児教育学科 2 年次生による年中児クラスでの主活動「色水あそび」の導入場面。

実習生は、保育室で活動にしようする容器（ペットボトルで作った透明容器）を園児に 2-3 個ずつ配布し、園庭に用意したブルーシートに移動するよう声をかける。ブルーシート上には、たらいに入れた色水 3 色（赤、青、黄）が 2 組、新聞紙をかけて用意されている。実習生は、園児をシートの中央に集めようとするが、園児はたらいの周囲にバラバラに座ってしまう。園児を中央に集めることができないまま、手遊びをはじめますが、実習生に園児の注目があまり集まらず、手遊びに加わる園児は数少ない。

実習生は、そのまま活動の説明に入るが、たらいの中身が気になる園児は新聞紙をめくろうとしたりして、説明をあまり聴いていない様子である。実習生は、3 色の色水を用意したこと、今日はこの色水で遊ぶこと、たらいの水に他の色を混ぜてはいけないことを説明し、「わかった人ー！」と問いかけて手を挙げさせて確認する。園児は、「はい」と一応手を挙げるが実習生を見ていない園児も多い。活動開始後、しばらくは子どもの動きが少なく、ひとつのたらいのまわりで座り込んで容器に 1 色の色水を入れるだけの姿が目立

つ。実習生が、「みんなの持っている容器の中ではいろいろ混ぜていいからね」と声をかけると、ようやく別のたらいへ移動しはじめる。

[場面② 一斉活動中の子ども同士のいざこざの場面]

年長の2クラス合同での運動会の練習（二人三脚の初練習）の場面。年中児たちは各クラスペアで2列に並んだ状態で遊戯室に座る。保育者は補助も含め合計4名。保育者Aが全体の進行を担当し説明をしたのち、ペアの足を手ぬぐいで縛る。全員の子どもの準備が完了するまでの間、その場に立ってみたり、足踏みをしたりする姿が見られる。

保育者の声かけで全員が立ち上がらせ、いったん窓際に移動させようとしたところ、1組の男女のペアが途中で立ち止まってしまう。保育者Aが声をかけるが、2人とも泣いており、周囲に他の子どもたちが心配して集まってくる。保育者Aは2人を壁際まで移動させたのち、子どもたち全員に向かって歩く練習をするように指示する。保育者Aが活動の進行を行っている間に、保育者Bが泣いている2人の話をそれぞれ聴く。全体への説明を終えた保育者Aも加わり、この組の女児を別の女児とペアを組ませる。男児は泣きやむまでしばらく遊戯室の隅で活動を見させ、落ちついた頃に保育者Bとペアとなり練習をする。

[場面③ 子ども同士のいざこざの場面]

年中児3名によるいざこざの場面。女児3名（S、K、Y）が鉄棒で遊んでいる。S児とK児は一番低い鉄棒で遊んでいたが、S児が「Kちゃん、もういやだ!」と声を上げる。声を聴き、別の場所で遊んでいたY児が来て、K児を押しつけるように横に入り込む。K児とY児は同じ場所で鉄棒をしようとして、お互いに譲らない。鉄棒が苦手そうなK児は、鉄棒に足をかけようとするがうまくいかない。鉄棒が得意なY児はそれを横目に、隣で軽々と足かけ回りをしてみせる。Y児はK児と向かい合うように鉄棒の反対側に移動し、K児が鉄棒をつかんでいる手を引き剥がそうとする。K児はこれに抵抗して泣き叫ぶ。S児は「仲良く遊ぼうよ」「順番にすればいいのに」等と2人に言うが、KもYも譲らず、膠着状態のまま片付けの時間となる。保育者Aが通りかかり、2人の言い分を聴いたのち、「（足元に置いてある）タイヤがほしかったの?」と訊く。周囲に集まってきた年長児が、「タイヤならこっちにもあるよ」と口々に言う。保育者は、次には別のタイヤを探して使うように2人に言い聞かせると、K児はうなずいて聴くが、Y児は保育者の方を見ず、口をとがらせて前回りをし続けている。

2.3 質問紙の作成

質問項目として、以下の項目を設定した。場面解釈には、保育者の経験年数のほかに、それぞれが持つ理想の保育者像や、子どもに対する見方、保育に対して個人が持っている理念なども影響すると考えられる。それらの影響因子についてもそれぞれの保育者の特徴

を知ることができるよう、質問を組み込んだ。

- ①映像を見て気づいたこと：映像中の保育者の態度や子どもの様子について、気になったり気づいたりしたことはどんなことか。
- ②この場面に必要と思われる援助：自分が保育者としてこの場面に関わるとしたら、どのように行動するか。
- ③理想の保育者像：保育者は子どもにとってどのような存在であるべきだと思うか。
- ④子どもに対するイメージ：自分にとって子どもとはどのような存在か。
- ⑤保育における援助や配慮について：保育者として自分が最も重視していることは何か

3. 結果及び分析

3.1 データの質的分析

まず保育者のデータを、経験年数8年以上の群（ベテラン群）と、4～6年の群（中堅群）、1年未満（新人群）の群に分けた。上記三つの保育者群に学生群を加えた4つの群の回答（自由記述）の文章を切片化し、切片に含まれる言葉を付箋に書き出して類似のものを集め、カテゴリー名をつけて分類する手法（KJ法）を用いた。表3は、保育者が自由記述で用いた言葉の一覧であり、【 】内はグループを表象するカテゴリ名である。

【表3 3つの場面に対する解釈に用いられている言葉】

	カテゴリ名（【 】内）とそのカテゴリに含まれる場面解釈の言葉		
	場面1	場面2	場面3
学 生 群	<p>【方法】 手あそびを子どもが見ていない・持たせた容器に集中してしまう・色水を実際に見せている</p> <p>【保育者の説明】 説明が伝わらない・言葉がけが足りない・注意の仕方がやさしい</p> <p>【保育者の声の大きさ】 声が小さい・声が高すぎる・声が聞こえない</p> <p>【子どもの態度】 話を聴いていない・集中していない・保育者を見ていない・たらいの中身に興味を示す・手遊びをしない・ばらばら・説明の途中で遊びだす・返事がまばら</p> <p>【子どもの理解度】 子どもが活動を理解してい</p>	<p>【他の保育者との連携】 各保育者の対応がすばや い・すぐに声をかけている</p> <p>【保育者の態度】 泣いている子どもと目を 合わせる・それぞれの話を 聞く（B）</p> <p>【子どもの態度】 新しい活動を楽しむ・持っ ている手ぬぐいで遊ぶ・落 ち着きがない</p> <p>【活動】 はじめはゆっくり歩く・歩 き方を自分なりに工夫す る・指示があるまでは勝手 に歩き回らない</p> <p>【周囲の子の状況】 周囲の子も心配してい る・泣いている子を気にす る・</p> <p>【説明方法】 一方のクラスの方ばかり</p>	<p>【子どもの態度】 相手の話を聴かない・譲ら ない・決意が固い・相手が 動くようしむける・謝らな い・順番を守れない・仲裁 できる（S児）</p> <p>【子どもの育ちの理解】 かたくな・自分のこだわ り・どうしてもやりたい</p> <p>【子どもの発言】 イヤの一点張り（K児）</p> <p>【周囲の子の状況】 年長児は周りをよく見て 考えている</p> <p>【保育者の気づきや配慮】 タイヤがほしいことに気 づく・見守る・しばらく見 ている・</p>

	<p>ない</p> <p>【環境】 たらいの置き方</p>	<p>見て説明・マイクを使う・ 注目させる (A)</p>	
新人 群	<p>【方法】 この手あそびを選んだ理由</p> <p>【環境】 たらいの隠し方</p>	<p>【周囲の子の状況】 泣いている子に近づいて 声をかける友だちの姿</p> <p>【全体活動の流れ】 つきっきりにならない・全 体を動かすこと</p>	<p>【子どもの育ちの理解】 年中児らしい姿だ</p> <p>【保育者の気づきや配慮】 近寄らず見守っている</p>
中堅 群	<p>【子どもの経験内容】 素材に触れる・見立てる・ 混ぜる・水の感触を楽しむ</p> <p>【子どもの内面の推測】 素材を楽しむ・わくわくす る</p> <p>【個性性】 それぞれの子どものねが い・さまざまな子がいてい い</p> <p>【プロセス】 活動に向かうまでの過程・ クラス活動の過程・活動前 後のあそび</p> <p>【活動の広がり】 友だちを見て気づく・友だ ちと関わる・活動が広がる</p>	<p>【子どもの育ちの理解】 個々の子どものつまづき に目を向ける</p> <p>【全体活動の流れ】 全体をスムーズに進め る・活動のねらい</p> <p>【保育者の態度】 必要なことの見極め</p>	<p>【子どもの育ちの理解】 子どもの特性</p> <p>【子どもの内面の推測】 ひくに引けなくなってい る・がんこ・意地になって いる (Y児)・立ち会ってい る子どもの心の変化 (S児)</p> <p>【子ども同士の関係】 ・気持ちをはっきりと言 合えている・思いをぶつけ 合う・あきらめずに友だち に声をかける・場面にあっ た発言ができています</p> <p>【保育者の介入のあり方】 気持ちを切り替えるきつ かけを与えたい・周囲に伝 え・S児のいいコメントを 認めたい</p>
ベテ ラン 群	<p>【子どもの内面の推測】 子どもの気持ち・子どもの 思い・目に見えない心・子 ども自身が気づく・積極的 でない子でも動きだすまで の準備をしていたり、経験 を踏んでいる場合もある</p> <p>【方法】 気持ちをひきつける・導入 で活動に集中させたい・問 いかけ・適切な声がけ</p> <p>【環境】 環境設定・導入を行う場 所・素材の位置</p> <p>【動き】 移動のタイミング・動線・ じっくりと見る・動き出す ための準備</p>	<p>【子どもの育ちの理解】 子どもの個性・行動様式・ 性格・成長段階・育ちの見 取り</p> <p>【保育者の援助】 共通理解・役割分担・タイ ムリーな援助・事前の想定 内</p> <p>【周囲の子の状況】 周りの子の動き・泣いてい る子に気づいている</p> <p>【連続性】 日ごろの保育との連続性</p> <p>【他の保育者との連携】 保育者が一人だと対応が 困難</p> <p>【集団への指導】 保育者が声をはり上げて</p>	<p>【子どもの育ちの理解】 子どもの特性</p> <p>【子どもの内面の推測】 立ち会っている子どもの 心の変化</p> <p>【子ども同士の関係】 お互いの思いに気づく・相 手の姿を見る・仲間同士の 仲裁・私の方ができるとい う思い (Y児がK児に対し て)、譲られたら Y児の態 度も違ったかも</p> <p>【子どもの発言】 自分を主張しあっている</p> <p>【保育者の介入のあり方】 自分の意にそぐわない介 入は望ましくない・すぐに 止めない・子どもからの提</p>

<p>【保育者の態度】 見通し・待つ・ペース（子どもと保育者のペースが合わない）・適切な把握・子どもから気づいて動き出すまで待つ</p>	<p>いる</p>	<p>案（「3人で仲良く」「順番に」という発言）を認めたい</p>
--	-----------	-----------------------------------

3.2 保育経験年数による場面解釈の違い

場面1では、学生及び新人保育者は、設定保育の導入の具体的な手法に言及し、手遊びの選び方・実施の仕方や、たらいの置き方・適切な隠し方など、保育の実践方法に強い関心を向けている。また、子どもの姿に対しては、保育者の話を聴いていない、活動に集中していないといった否定的な解釈をしており、その原因が保育者の不適切な説明の仕方にあると見ていることがうかがえる。

これに対し、保育経験4-6年の中堅群の保育者は、手遊び等の保育者の実践に関わるスキルよりも、むしろ子どもの経験内容や活動の広がっていくプロセスに強い関心を示している。学生・新人群は、活動のねらいや計画を前提としているのに対し、中堅群では子どもの育ちや経験の個別性を重視し、個々の課題を追求するかぎりにおいて活動がさまざまな方向へ向かってよしとする傾向が見られる。その一方、保育者の態度や保育方法に関する言及はない。

ベテラン群では、映像に現れない子どもの内面の変化に言及する回答が目立つ。この群の保育者の多くが、一見何のアクションも起こしていない子どもでも、何らかの内的経験をしているという解釈を示している。また、保育者に対しては見通しを持って子どもを待つ態度を求め、環境や素材の配置など、適切な教材提示のあり方にも目配りをしている。

場面2では、学生・新人群、中堅群、ベテラン群ともに、活動につまづいてしまう個々の子どもへの対応と、集団全体の活動の進行との両立に関心を示している。学生群では、保育者の対応方法や連携に、より強い関心が向けられる傾向がある。ベテラン群では、日頃の保育における子どもの特性の把握を重視する回答が目立ち、保育者の関わりはこの場面に限定された突発的なものではなく、事前の予測や想定が可能だという見解が見られた。

場面3では、学生群は、子どもの姿について、話を聴かない、譲らない、順番を守らないなど否定的な表現で記述する傾向があった。また、「子ども（というものは）〇〇だ」のように、ステレオタイプにあてはめようとする表現も、学生・新人群では見られた。

中堅群は、言い合っているK児とY児よりも、途中から仲裁に回ったS児への関心が高く、子どもの中から出てきた解決の方策を活かしたいという回答が目立った。また、意固地になっているY児の心情を慮り、Y児が気持ちを切り替えるきっかけを与えることの必要性にも言及している。

ベテラン群は、この場面での言い合いをむしろ好ましいものだと捉える傾向が強い。大人が介入せずに、子ども同士で思いをぶつけあい、主張し合うことによって、お互いの気

持ちに気づくことができ、結果的に子どもを成長させるという解釈が提示されている。この点で、ベテラン保育者のうち2名は、調査者がエピソード記録に用いた「いざこざ」という表現に対しても違和感を訴えている。

3.3 保育者観及び子ども観

以下は保育者の保育者観（子どもにとってどのような保育者でありたいか）と、子ども観に関する記述を経験年数毎に一覧にしたものである。

	学生・新人群	中堅群	ベテラン群
保育者観	平等な対応のできる保育者／頼りになる保育者／喜び悲しみなどを一緒に共感／一緒に発見を喜べる保育者／子どもに寄りそい共感しあいたい／いつも笑顔／指導もしっかりする／表情豊かな保育者／ちゃんと子どもを見ている保育者／子どものモデル	手本／一緒に遊んで楽しいという気持ちを持ってもらいたい／一緒に経験する中で、共感したり考えたりと心のつながりが深い関係になりたい	教えるという気持ちではなく、人生を生きていくのに必要な力をつける手伝いができれば／「困っている」「嬉しい」「悲しい」をすぐに察知できる保育者／園でのお母さん／よい理解者／否定的に見るのではなく、すべてを経験と捉え育ちを認められる保育者
子ども観	お互いの言い分を聴く／欠かせない素敵な存在／保育の仕方によって成長の仕方が変わる／大切な存在／元気いっぱい／関わりがいがあ／かわいい／新しい発見をさせてくれる存在／理解者・頼れる存在／癒される／自分も楽しくなれる	大切にかけがえのない存在／育つ過程を見ていて刺激になる存在／学びあい刺激し合える仲／無限の力を持っている／教えあえる仲間	鏡／エネルギーの源／大人と対等／大人が忘れてしまっている柔軟な心や考えを持っている／元気の源／子どもの言動から日々学んでいる／かわいい／未来がある／大人や周りのかかわり方でいかようにもなる存在

保育者個々のパーソナリティによる違いは見られるものの、保育者観や子ども観については、経験年数による大きな質的差異はみられなかった。

4. 考察

今回の調査では、保育者の場面解釈の仕方は、経験年数によって異なっていた。

学生や新人保育者は、設定保育の場面においては保育実践の具体的な計画や方法に関心を持つと同時に、保育者の意図した活動に参加しない子どもの姿を否定的に捉える傾向がある。これに対し、経験年数が長くなるにつれ、子どもの育ちを長期的な展望で見る視点があらわれ、活動そのものよりもそこへ至るまでのプロセスや、目に見えない子どもの内面を理解しようとする傾向が強くなる。

これは、一般的に言えば、新人保育者は子どもの行動を表面的かつ一面的に解釈しがちであるのに対して、経験をつんだ保育者は、ひとつの子どもの行動から多面的な理解をし

ようと心がける傾向があるためであると考えられる。

経験の浅い実習生にとって指導案は活動の拠り所である。指導実習の実践中に子どもの反応が予想と異なる場合、保育者（実習生）の計画に不適切な部分があったと判断する可能性が高い。活動に興味を示していないような子どもの様子は、実習生と自分を重ね合わせて映像を見ている学生を不安にさせるが故に、否定的な解釈が目立つ結果となったとも考えられる。

また、子ども同士の遊具の取り合いの場面解釈を見ると、学生や新人保育者は、年長児だから、年中児だから・・・といった紋切り型の解釈を示す傾向がある。これも、経験の浅い保育者は、年齢や発達の指標をあてはめることによって子どもの行動を理解しようとするのに対し、ベテランは、個々の子どもの性格特性や心情の把握を踏まえて事態を理解しようとする違いがあるためであると考えられる。

全体的な傾向として、学生や新人保育者は、場面2や3のように子どもが泣いてしまうようなトラブルが発生すると、自分が介入して早期の解決を図ろうとする。たとえば、場面3では、自分がこの場面に関わるとしたらどうするかという質問に対して、「どうして泣いているのか聞き、お互いを納得させながら話をし、提案もする」等、積極的な介入をしようとする回答が多く見られる。しかし中堅以上では、むしろ介入せずにしばらく見守るという回答が目立つ。保育者が介入するとしても、子どもたち同士のやりとりの中から、S児の言動のような解決への努力を認めるという間接的な関わりのみにとどめようとする傾向が見られる。経験年数の長い保育者であるほど、子ども同士のぶつかり合いそのものを概して肯定的に受け止めているが、これは、子どもが泣いたり、相手を叩いたりするといった出来事の表面的な帰結よりも、その帰結をもたらすまでの子どもの内的葛藤や友達との関わりあいのプロセスを重視しているためであると考えられる。

5. まとめと今後の課題

今回の調査は、保育者群の調査対象が10名と少ないため、あくまで限られたデータの分析から得られた結論にすぎず、一般性を担保することはできない。今後、さらに調査対象を拡大して、今回得られた成果を補完していくことが課題である。

【参考文献】

稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年

戈木クレイグヒル滋子編『質的研究方法ゼミナール 増補版』医学書院、2008年

IV 教育場面における言語行為の特質に関する予備的考察

前章までに紹介したいくつかの調査において、保育者養成校の学生や保育者が、子どもに対して行う援助や配慮について、以下のことが示された。

まず、教育実習生が子ども同士の対立に介入する際の配慮と援助の傾向が、プロセスレコードに記された言語的な相互行為の分析を通して明らかとなった。

また、経験年数の異なる保育者が、保育場面をどのように解釈する傾向があるのかが、DVDを視聴したのちに行われた質問紙調査によって、ある程度明らかになった。この調査では、DVDを視聴して感じたことを自由に記述するスタイルで調査を実施したため、それぞれの保育者が保育場면을説明する際に用いる言葉の違いを知ることができた。保育者が子どもの行動などについてどのように説明する傾向があり、説明の際に用いる言葉にどのような意味を込めているのかということは、保育者の解釈枠組みを知るうえで重要な手がかりとなるものと思われる。

野口隆子らは、「子ども中心」「子ども理解」「環境の構成」など、よく用いられる教育に関する8語について、どのようなイメージを連想するかを尋ねる質問紙調査を実施し、幼稚園教諭と小学校教員の語のイメージや使用法の違いを明らかにしている(野口・鈴木他 2007)¹。幼稚園教諭は小学校教員に比べ、子どもの主体性や自発性を重視する傾向にあることが示されている。われわれが行った質的調査でも、経験年数を積んだベテラン保育者になるにつれて、子どもの意に沿わない保育者の指示や介入は好ましくないととらえる傾向が示されたが、たとえなかなか保育者の意図通りに子どもが行動しなくとも、子ども自身が気づくまで待とうとする姿勢が、保育者に共通してみられる教育的配慮と言えるのかもしれない。こうした保育者の姿勢は、子どもに対する言語的なはたらきかけの中にも反映されることが推測される。「○○しなさい」という直接的な指示を出すよりも、「○○してみようか」「○○したらどう？」などと提案したり、誘ったりして、子どもからの行動を待つ言葉がけが多くなるのではないだろうか。

また、野口らの研究から得られているもうひとつの興味深い結果は、小学校教員が子どもとの対話やコミュニケーションを念頭に置いて「子ども理解」という語を理解しているのに対して、幼稚園教諭は子どもの内面や行動については教師が読み取りを行うことを前提としているということである。

幼稚園教諭が子どもの行動を手がかりとした内面の「読み取り」を中心に子ども理解を行う傾向があるのは、まだ子どもの言語能力が未成熟で、自分の思いを言語化できない可能性が高いためであると思われる。保育者が子どもの内面や行動の理由を理解しようという意図をもって関わる場合、言語的に成熟した者を相手にするのは異なる配慮やはたらきかけが存在するのではないだろうか。たとえば、子どもが言語化しきれない思いを保育者が想像して言語化したり、相手に対する謝罪や感謝の言葉を教えたりすることによって、言葉を通じて他者との社会的な関係を築く方法を伝えるという教育的な配慮である。

以上の推測を踏まえ、ここではあらためて、保育者の配慮や援助を「言語行為」の観点からとらえなおすことを試みたい。本章と続く第5章では、保育者の言葉が子どもにどのような影響を与えるのかを、言語行為論を援用して考察することにしよう。

1. 子どもに対する大人の教育的配慮と「言葉」

教師－生徒関係や保育者－園児関係等、大人と子どもが結ぶ教育的関係の根底には、大人から子どもへと向う教育的配慮が存在する。大人の教育的配慮は、子どもに対するさまざまな援助や見守りという行為としてあらわれる。たとえば、高さのある遊具にのぼってあそぶ子どもを見守りながら、万一、転落したら手を伸ばして受け止められるように身構えたり、子ども自身では手の届かない場所に抱き上げて上らせたりする行為は、予測される危険から子どもを守りつつ、あそびを通して豊かな経験をさせたいという大人の教育的配慮のあらわれである。

直接的・物理的に子どもの身体に働きかけるこれらの行為とともに、大人は言葉を介した行為によっても子どもに影響を与えうる。遊具に上ってふざける子どもに対して発する「危ない!」という言葉は、子どもの注意を喚起し、危険を回避する行動をとるよう促す「警告」として作用する。片付けを渋る子どもに対する「明日また一緒に遊ぼうね」という言葉は、場合によっては子どもとの「約束」の意味を持つ。こうした大人からの言葉のかけは、聞き手である子どもの信念を変化させたり、特定の行動を起こさせたりする働きをもつ。そして、親や保育者、教師といった大人が、子どもに向かって発する言葉の多くは、子どもに何かを指示したり、教えたりすることによって、子どもの信念や行動をよりよい方向へ変えようとする明確な意図に貫かれている。

本研究の最終的な射程は、こうした教育的意図に導かれた大人の手が、どのように聞き手である子どもにはたらきかけるのかを明らかにすることへと向けられている。われわれの目的は、教育場面において見られる具体的な言語的相互作用から、教師や保育者の言語行為の特質を描出することであるが、本章ではその前段階として、教育的関係における言語行為に関する予備的考察を行う。

言葉を行為として捉える見方は、後期のウィトゲンシュタインの言語ゲームの理論や、オースティンによる日常言語分析の研究に見られる。本章では、主にオースティンやサールによって展開された言語行為論の議論を追いながら、教育場面における教育主体の言葉が、言語行為としてはどのような意味を持ちうるのかを考察することにする。

2. 言葉と行為

本研究が教育場面における言語的相互行為を分析する際に拠り所とするのは、J.L.オースティンが創始し、ジョン・R.サール、ポール・グライスらによって引き継がれた言語行為論である。まずは、言語行為論の概要を述べよう。

2.1 オースティンの言語行為論

哲学の伝統において、言葉は第一に論理的思考の道具であり、真理を追究する理性的活動の根本とみなされてきた。諸学問の基礎となる言葉の意味は状況によって変化するものであってはならず、学問全体のロゴスを形成する普遍的なイデア的統一体として構想される必要があった。このような伝統の中で、最も重要な言語の形式として考察されてきたのは、「判断」と密接に関わる命題の形式、すなわち「 p は q である」という形式で示される陳述文 (statement) である。陳述文は、命題 (p は q) によって示される何らかの事態 (state of affairs) を「記述する (describe)」か、何らかの事実 (fact) を「陳述する (state)」文であり、命題内容は真／偽のいずれかとして判断される。

しかし、文の中には、必ずしもその内容が真か偽かで判断されえないような、またいかなる事実を描写するのでもないような文が存在する。たとえば、「ただ、感情を表出したり、行動を命じたり、行動に対して何か特別な形で影響を与えるなどのことを完全にまたは部分的に意図しているに過ぎない」² ような「倫理命題」 (ethical proposition) と呼ばれるものもそのひとつである。言葉は事実を記述する役割のみを持つわけではないというカントが最初に指摘したこの可能性について、追究を拡張したのがオースティンである。

オースティンは、言語をそれが使用されときの状況と結びつけ、発言を通して実現される「行為」としての側面に着目して、体系的に考察した。オースティンは、まず、結婚式の進行中に新郎が言う「私はこの女性を妻と認めます」という発言（結婚の宣誓）や、船首に瓶を叩きつけながら船主が言う「この船を『クイーン・エリザベス号』と命名する」などの発言（船の命名）を取り上げる。これらの発言は「いかなるものをも『記述』『報告』せず、さらにまた事実確認 (constate) もせず、しかも、『真・偽のいずれ』 (true or false) でもなく」、加えて、その文を述べることが「行為の遂行そのもの」であるような発言である。適切な状況のもとにでこのような文を述べることは、述べられている当のことを私が行っていることを記述したり陳述したりしているわけではない。すなわち、「その文を口に出して言うことは、当の行為を実際に行うことにほかならないのである」 (傍点原著訳者)³。オースティンは、これらの「行為遂行的発言」 (performative utterance) を、「事実確認的」 (constative) な文から分離し、このカテゴリに属する発言（宣誓する、約束する、命令する、要求する等）は、真／偽ではなく、適切／不適切という別の基準によって評価が行われるべきであると指摘した。

しかし、陳述する、報告するといった事実確認的発言の中にも、他者に対する「主張」や「権利要求」の要素が不可避免的に含まれ⁴、反対に行為遂行的発言も、事実に言及し陳述を行う部分がなければ存立しえない。オースティンは発言に関する事実確認的／行為遂行的という区別を最終的に破棄し、新たに、すべての言語行為が、①発語行為 (locutionary act)、②発語内行為 (illocutionary act)、③発語媒介行為 (perlocutionary act) という三つの契機の重層的構造を持つということを提案するに至る。

オースティンの功績は、言葉を話し手と聞き手とのあいだに生ずる相互的な行為として

捉え返したことにある。

たしかに、日本語やフランス語といった言語は、一定の規則に従った統一体を形作っており、あるひとつの言葉の意味は「完結した差異の体系」としてのランゲの内部で、他の言葉との記号的差異において指し示されるという側面を持っている。これゆえ、フッサールやフレーゲの行った論理学研究においては、言語の意味作用の本質を追究するにあたり、パロールの次元、すなわち状況によって移ろいやすい現実のコミュニケーションにおける言葉の使用は非本質的なものとして捨象され、代わりに個人の心的生活における言語が考察の対象として設定されているのである。

しかし、こうした前提は、「他者へ向かう」という言語のもうひとつの特性を看過するものである。一見、誰に向けられてもいないように思われる独り言や思考の言語においてさえも、自己の紡ぎだす内言はもうひとりの自己によって聞き取られ、内面における対話によって意味のある思考へと形作られる。言葉は誰かに向かつて発せられ、その誰かに受け取られることにおいて意味を持つ。われわれは、言葉を介して他者と間主観的な〈あいだ〉を共有するのである。オースティンの日常言語分析は、「発話」において遂行される行為の次元に光を当てたことにより、コミュニケーションの本質がたんなる記号の伝達ではなく、話し手と聞き手との関係性や発話の状況を基盤とした、間主観的なダイナミズムにあることを明らかにしたといえよう。

2.2 発話を通して遂行される行為

前述のとおりオースティンは、発話において遂行される三つの行為を指摘した。彼のあとを引き継いで言語行為論を発展させたサールは、さらにこれに「命題行為」を加えている。発話に伴うこれらの行為を、サールの分類に従って説明しよう。

いま、適切な状況のもとで話し手が聞き手に向かつて、次のような文を発話するとする。

- ① サムは禁煙している。
- ② サムは禁煙していますか？
- ③ サム、禁煙しなさい。
- ④ サムが禁煙してくれたらなあ。

まず、話し手がこれらの文を発話することにおいて、話し手は日本語の規則に従い、日本語として意味のある語から構成される文を音声として発している。これが第一の言語行為としての「発話行為」である。しかし、われわれは自分に向かつて話しかける人を前にして、たんに彼／彼女が、日本語の規則に従って音声を発している、とだけ考えることはまずないであろう。彼／彼女はその音声を通じて何かを伝えようと意図しており、これが聞き手に対する行為として作用するのである。

ここに示された4つの文には、「サム」「禁煙」という共通項がありながら、その表現する意味は異なっている。たとえば、①の文はサムが禁煙しているという事実を主張(assertion)しているのであるし、②は質問を、③は命令を、さらに④は話し手の願望を

表現しているといえる。これらは、互いに異なる種類の、聞き手に対する行為である。

一方、上記の文を発話するときにはわれわれは、主張や命令を行うのとは別に、特定の対象「サム」を指示 (refer) または表示 (denote) し、「禁煙」という表現によって述定 (predication) している。上記の4つの文は、同一の指示と述定を持っていることになる。

以上を鑑みると、話し手は発話する際に、以下の3種類の行為を遂行しているとサールは述べる。

(a)語 (形態素、文) を発話すること＝発話行為 (utterance act) を遂行すること

(b)指示と述定＝命題行為 (propositional act) を遂行すること

(c)陳述、質疑、命令、約束などを行なうこと＝発語内行為 (illocutionary act) を遂行すること⁵

これら3つは互いに異なる種類の行為であるが、発話に伴って同時に成立する行為であり、それぞれ切り離すことのできないものである。

さらにサールは、この3つの行為にオースティンの提出した「発語媒介行為」という概念を加える。オースティンは、何かを言うことが通常、「聞き手、話し手、またはそれ以外の人物の感情、思考、行為に対して結果としての効果を生ずることがある」ということ、さらに「その効果を生ぜしめるという計画 (design)、意図 (intention)、目的 (purpose) を伴って発言を行なうということも可能」⁶であることに注目した。

たとえば、私が誰かに「警告を与える」という発語内行為を遂行するとき、私はそれによって相手を「恐がらせ」たり、「警戒心を起こさせ」たりすることができる。このとき、「警告を与える」という私の発語内行為が、(私は意図していなかったが) 結果として相手を恐がらせてしまうこともあれば、相手を恐がらせたいという明確な意図を私が持って、(相手を恐がらせることができるような表現で)「警告を与える」こともあるであろう。

この事例での「警告」という発語内行為を通して得られる「恐がらせる」という帰結は、発語行為もしくは発語内行為の遂行に対して「間接的に (obliquely) のみ関連する」あるいは「全然関連を持たないような」⁷行為であり、こうした行為の遂行をオースティンは「発語媒介行為」と呼んだのである。サールもオースティンの用語を踏襲し、発語媒介行為を「発語内行為が聞き手の行動、思考、信念などに対して及ぼす帰結 (consequence) または結果 (effect)」⁸と定義している。

3. 発語内行為の分類

ここまで、言語行為論の概要と発話に伴って遂行される行為の種類を説明してきた。本節では言語行為のうち発語内行為に注目して、われわれが発話の中でどのような影響を他者に実際に与えるのかを考察しよう。

すでに、発話を通して実現される発語内行為には、陳述、質疑、命令、約束などの種類があると述べた。実際の発話は、どのような基準でこうした発語内行為へと分類されるのだろうか？つまり、われわれがたんに状況を記述したり、信条を表明したりする発話と、

何かを約束したり、命令したりする発話とは、どのような点で区別されているのだろうか。サールは、この問題について、発話内行為を区別する際に用いられているとみられる基準を具体的に検討し、示している。

サールが示している発話内行為の分類の基準のうち、最も重要な3つの次元とされているのは以下のものである⁹。

①行為の目標ないし目的

ひとが誰かに向かって「命令」という発話内行為を遂行するとき、その発話の目標は聞き手に何かを行わせることである。また、「約束」という発話内行為を遂行することによって、話し手は何かをする義務を引き受けることを表明しており、それが聞き手にも認識されることが発話内の目標となる。このような発話内の目標 (illocutionary point) は、話し手の意図と密接に結びついているものであり、発話の本質条件 (essential condition) を構成する。

②言葉と世界の間の適合の方向

サールの提示するこの「適合の方向」という概念は、ややわかりにくいものであるが、大まかに言えば、その言葉を発することによって状況を変えることを目指しているのか、それとも状況が変わることは想定せずに事実を言葉で記述することを目指しているのかの相違であるといえる。たとえば、私が相手に土曜日までにある原稿を仕上げるよう「依頼」したとしよう。聞き手は依頼に従って、金曜日の夜の予定をキャンセルし、原稿を仕上げるかもしれない。このように相手や状況を動かすことによって、言葉 (原稿・土曜日まで・仕上げる) に現実の事態を適合させるはたらきを持つ言語行為が、《世界を言葉へ》の適合方向に分類されるものである。一方、事実を描写したり、説明したりする文は、言葉の方を世界の事態に寄り添わせ記述するものである。これらは、《言葉を世界へ》の適合方向を持つといえる。

適合には以下の二つの方向性があり、発話内の目標の帰結と一致する。

(a) 《言葉を世界へ》 (word-to-world) : 言明、記述、断言、説明など

(b) 《世界を言葉へ》 (world-to-word) : 依頼、指令、誓い、約束など

ただし、後述するように、適合の方向性がないものや、両方の適合方向を持つものもある。

③表現される心理状態

ある命題内容を持つ発話内行為を遂行するとき、話し手はその命題内容に対する態度や状態等を表現する。たとえば、p ということを「言明」したり、「主張」したりする人は、p という「信念」を表現しており、a を「約束」したり「誓約」したりする人は、a をするという「意図」を表現しているというわけである。発話内行為の遂行において表現される心理状態は、当の行為の誠実性条件 (sincerity condition) を構成する。

このほか、発話内の目標が提示される際の力もしくは強さ、話し手と聞き手の地位もしくは立場等、あわせて12の基準がサールによって示されている。これらの基準によって、

サールは発語内行為を次の基礎カテゴリーに分類している。

(1)断言型 (assertion)

発語内の目標：何かが事実であること、表現されている「命題が真であることに話し手をコミットさせること。

適合方向：《言葉を世界へ》

表現されている心理状態：(p と) 信じていること (Belief)

発語内行為動詞の例：主張する (insist)、示唆する (suggest)、言明する (state) など

(2)指令型 (directives)

発語内の目標：話し手が聞き手に何かを行わせようと試みること。

適合方向：《世界を言葉へ》

表現されている心理状態：欲求 (want, desire) または願望 (wish)

発語内行為動詞の例：頼む (ask)、命令する (order)、依頼する (request) など

(3)行為拘束型 (commisives)

発語内の目標：話し手がある一定の経過を伴う行為を行うように拘束されること¹⁰。

適合方向：《世界を言葉へ》

表現されている心理状態：意図すること (Intention)

発語内行為動詞の例：約束する (promise)、契約する (contract)、誓う (swear) など

(4)表現型 (expressives)

発語内の目標：命題内容において特定される事態に関する、誠実性条件で特定されるような心理状態を表現すること。

適合方向：なし (すでに適合を前提としている)

発語内行為動詞の例：感謝する (thank)、祝う (congratulate)、詫びる (apologize) など

(5)宣言型 (declarations)

発語内の目標：行為が成功裡に遂行されるなら、命題内容と現実との対応がもたらされること。

適合方向：《言葉を世界へ》と《世界を言葉へ》の両方 (もしその発言が成功裏に遂行されれば、そのことによって適合をもたらす)

発語内行為動詞の例：任命する (appoint)、破門する (excommunicate)、宣戦布告する (declare war) など

以上、サールが示した5つの発語内行為のタイプは、実際の発話がどんな行為として機能しているのかを解釈する上で、最も基本となる範型である。

4. 教育場面における発話の特徴

さて、言語行為論の枠組と発語内行為のタイプを確認したところで、これらの知見が教育的関係における言語行為の分析に、どのようなあらたな地平をもたらさしめるのかを考え

てみたい。

4.1 「教育的関係」について

ところで「教育的関係」と言えば、ヘルマン・ノールによる定義がすぐに思い浮かぶであろう。本稿における「教育的関係」の概念を明確にするために、ここでノールの定義との比較を行っておこう。

ノールは、教育的関係について次のように述べている。「教育の基本は、成長した人間の成長しつつある人間に対する情熱的關係である。しかも、それは成長しつつある者自身のための、彼がその生と形式を獲得するための関係である」¹¹。ノールによれば、教育的関係そのものは、成長しつつある者の成熟をもって、いずれ解体されるものである。ノールの教育論には、成熟／未成熟といった大人と子どもの存在様態の把握の仕方や、教育的関係が支配関係を強化するイデオロギーを孕むことに対する厳しい批判が向けられ、現在ではあまり省みられることはないが、成熟した大人から成長途上の子どもに対して差し向けられる配慮と援助に注目してみれば、本稿の関心と共通する部分を有している。ただし、ノールは当為としての教育的関係のあり方を解明しようとしたのに対し、われわれは、事実として成立している大人と子どもの非対称な関係そのものを出発点にすることにおいてのみ、教育的関係という言葉を用いたい。つまり、いま大人と子どもが向き合っているとして、それが「真の」「あるべき」教育的関係であるか否かということは、さしあたり本稿の関心の外にある。

われわれにとって重要なのは、大人と子どもでは、言語的能力及び所有する知識や経験の量に関して大きな差があるという事実であり、それが両者のコミュニケーションの前提となるということである。そして、そのような非対称な関係においては、大人側から子どもへの何らかの配慮が存在しなければ、コミュニケーションそのものが成立しがたいという特徴がある。たとえば、泣いている子どもに対して、理由を尋ねても本人がうまく返答できない場合、大人はその場の状況から原因を推測して、子どもが泣くに至った事情や、場合によっては子どもの心情までも代弁するように言語化するであろう。われわれが想定するのは、家庭や学校という生活の場における大人と子どものかかわりのうちに見られる、こうしたありふれた配慮であり、非対称性を前提としたこのような関係を広く教育的関係と呼びたいのである。

以上のような意味での「教育的関係」として、本研究では、親—子、保育者—園児、教師—児童生徒などの関係が考えられる。

4.2 大人と子どもの言語的相互作用の特質について

大人と子どものあいだに言語的な相互作用が成立するときには、もちろん双方が言語を使ってやりとりをしている以上、発語内行為などの言語行為を遂行しているということが出来る。しかし、大人と子どものコミュニケーションにおける言語行為の意味を解釈する際には、大人同士のコミュニケーションとは異なる点があるといわねばならない。

第一に、同じ程度の言語能力を持つ成人同士のコミュニケーションにおいては、ある言葉が用いられる際の文脈を、お互いにある程度共有していることが前提されているが、大人と子どもとのコミュニケーションの場合は、文脈的知識の共有がときに存在しない場合があるということが挙げられる。第二に、幼稚園や学校などの集団的な教育を行う場では、一人の大人(保育者／教師)がクラスあるいはグループの子ども全体を相手に説明したり、指示を出したりすることがよくあるため、このような集団を相手にする際のコミュニケーションは、1対1のコミュニケーションと比較して、用いられる発語内行為が異なる可能性が高いということである。

ここでは第一の問題について考えてみよう。岡田敬司は、親と子、教師と生徒といった、大人と子どものあいだのコミュニケーションの成立過程について考察を行っている¹²。岡田によれば、コミュニケーションが成立するためには、相互にあるいは少なくとも一方が他方の表現を理解することが必要である。岡田は、コミュニケーションの基盤となる「理解」について、2通りの「理解」観を挙げている。ひとつは、母親が乳児の泣き声や表情から欲求を読み取るように、「相手の主観の状態を想像して読み取ること」であり、もうひとつは話し手と聞き手が「共通の事柄を指し示すこと、事柄における一致」(傍点原著者)であるという。前者の「理解」は、あらゆる人間関係の基盤をなすものであるが、通常はそれと自覚されることはない。前者のような「心の物語的把握」が必要になるのは、「表現者とその理解者の生きる能力、コミュニケーション能力に大きな差があり、両者の生きている世界が同じでない場合」であるという。つまり、表現者の表現能力が未熟で、コミュニケーションの受け手が相手の心情を推し量って対応するしかないような場合である。

岡田が指摘しているように、幼児とのコミュニケーションのような、言語能力が限定されている初期のコミュニケーションにおいては、未だ子どもはわれわれの使用している日本語のルールの世界に組み込まれていない。それゆえ、大人の側からは子どもの置かれている状況を把握し、子どもの主張や依頼などを想像して代弁し、子どもに差し戻すという発話が見られるはずである。泣いている子どもの傍に崩れた砂の山があり、別の子どもが踏みつけた痕跡があったとしたら、保育者は砂山が崩れたことに原因があると推測し、「せっかくお山を作ったのに崩されて悲しかったの？」などとひとまずは問いかけてみるであろう。このような、代弁や問いかけ、確認といった言語行為は、大人と子どものコミュニケーションに特徴的なものであると考えられる。

また、子どもの言語能力は成人のそれと比べて十分でないとはいえ、子どもの側からも言葉を通じて大人と世界を共有しようとする行為が見られると推測される。それは、子どもが他者と触れ合う経験を通して未知の言葉に触れ、その言葉を媒介として世界をあらたに分節しなおす作業が、不断に行われるということにほかならない。

たとえば、友だちの前で派手に転んで手や膝を擦りむいてしまったとき、ごく幼い子どもであれば、ただ「泣く」という表現手段しか持たない。幼い子どもにとっては、転ぶという体験が剥き出しのまま襲ってくるのであり、この体験の中で自分が呑みこまれている

感情が何であるのか、理解することができない。こうした混とんとした体験を被る中で、大人が「痛かったね」「びっくりしちゃったね」「みんなが見てるから恥ずかしかったんだね」などと声をかけることによって、子どもは自分に起こっている事態を言語を通じて理解する。はじめは泣き叫ぶしかなかった子どもが、自己の体験から距離をとり、「痛い」「悔しい」といった言葉によって他者に訴えかけることができるようになるのも、一体であった体験から「痛み」と「悔しさ」とを分節し、それによって新たに言葉による世界を構築しているからにほかならない。

ウィトゲンシュタインは、『哲学探究』の中で、痛みと、それを表現する言葉に関して次のように述べている。

「子供が怪我をして泣く。大人がその子に話しかけ、はじめは叫ぶことを教え、のちには文章を教えるのである。彼らはその子に新しい痛みの振る舞いを教えるのである。(改行)『すると君は〈痛み〉という言葉が本来は泣き声を立てることを意味するというのか』——逆である。痛みという言葉表現が泣き声の代わりをするのであって、泣き声を記述するのではない」¹³。

ウィトゲンシュタインが主張するのは、痛みに関するさまざまな言語表現は「痛い」という心的過程を「記述」するものではない、ということである。われわれにとって「痛み」は、〈泣き叫ぶ〉ことは、〈顔をしかめ〉、〈体をよじる〉ことそのものとして現れるのであり、「痛い」という言語表現もその「痛み」の事象の連続的な表現のひとつである。この例を通して言葉と行為との関係を考察している野家は、「子どもに言葉を教えるとは、言葉の意味を説明してやることではなく、むしろ『振舞い方』を訓練することに近い。」と述べる。つまり、大人が子どもに対して言葉によるコミュニケーションを教えることは、たんに事態や心情を「説明する」手段を教えることなのではなく、この社会で受け入れられている人々との関わり方そのものを教えることである。子どもは大人とのコミュニケーションを通して、言葉が直接に人を動かす力を持つことを知る。大人が、言語能力の未熟な子どもを相手に行うコミュニケーションは、子どもが言葉によって緊密に世界と結ばれていくための網目の基礎を形成するものであると言えよう。

5. 教育的関係における発語媒介行為—まとめに代えて

最後に、大人と子どもの結び結ぶ教育的関係においては、直接的な発語内行為だけではなく、特殊な発語媒介行為が見られることを指摘しておこう。

発語媒介行為は前述のとおり、ある発語内行為が聞き手の行動や思考、信念などに対して、別の帰結や結果を及ぼす場合に生ずる。発話を媒介とするこのような効果は、教育的関係において、しばしば発話者の意図とは無関係に生ずる。たとえば、教師が生徒に向かって「助言」あるいは「提案」のつもりで「こうしてみたらどう？」と発言したとしよう。

「提案」という発語内行為は、通常は聞き手がそれを受け入れるかどうかを決めることができるタイプの発語であり、拒否することも可能である。しかし、教師と生徒の関係性が

権威的である場合には、生徒は教師の提案を拒否できるものとは考えず、暗に「指示」あるいは「命令」されていると受け取るかもしれない。このように、教師 - 生徒関係のような非対称性を帯びた関係のもとでは、発話は発話者の意図しない効果を聞き手にもたらすことがある。

さらに、こうした非対称的な関係を背景として、発話者である大人が、その発話から直接期待される発語内効果とは別の発語媒介効果を期待して発話することもあるだろう。「友だちにおもちゃを貸してあげて偉いね」という発話は、子どもの行動に対する保育者の心情を表現しているだけではなく、望ましい行動を褒めることで子どもの気分をよくさせ、そのような振舞いを今後も自発的にすることを促そうという意図から発せられることがある。また、保育者がケンカをしている 2 人の子どもの仲裁をする際に、「こういうときは何て言えばいいのかな？」と子どもに問いかけるとき、その発話はたんなる「質問」以上の意図を含んでいる。通常、「尋ねる」という発話は未知の情報を相手から得ることを前提として発せられるが、この場合、大人は問いかけの答えを知らないわけではないからである。だからこそ、この問いが子ども同士の謝罪を促す媒介的效果を生むといえる。

このように、教育的関係における発話は、大人と子どもとの非対称的な関係を反映して、ひとつの文が多義的な意味を帯びるという特徴があるといえる。そして発話の意味は、大人と子どもの取り結ぶ関係性ととともに、両者の共有している状況や文脈によっても変わる。教育的配慮を持って大人が子どもに関わる場面としてさまざまなケースが考えられるだろう。大人が子どもに語りかける言葉は、子どもを実際にはどのように動かしていくのか。本節ではいくつかの例を挙げて概観することしかできなかったが、今後、具体的な対話を言語行為論の観点から分析することによって、教師や保育者の言語行為の特質を鮮明に描いていくことができるであろう。本節は、この探究の入口を示したものである。

【註】

¹ 野口隆子・鈴木正敏・門田理世「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析」『教育心理学研究』日本教育心理学会編、第 55 巻第 4 号、457-468 頁、2007 年

² J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962. (坂本百大訳『言語と行為』、大修館書店、1978 年、6 ページ。)

³ オースティン『言語と行為』11 ページ

⁴ たとえば、研究者が学会で行う研究成果の報告は、通常は純粹に発見された事実の陳述を行う発言とみなされるだろうが、こうした発言はしかるべき場所（学会等）でしかるべき手続き（応募と審査等）を経た上で、特定の人々（特定の領域の研究者等）に向かって行われることによってはじめて発言の意義を認められるという特徴を持つ。野家が指摘するように、新理論を発見した物理学者の発言は「単なる事実報告ではなく、同時に科学者共同体の成員に対して向けられた、懸案の問題を誰よりも先に解決したという主張であり、先取権の権利要求」としての意味、すなわち行為遂行的発言としての意味も持つのである。野家啓一『言語行為の現象学』勁草書房、1993 年、157 ページ。

⁵ John R. Searle, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969. (坂本百大訳『言語行為 言語哲学への試論』勁草書房、1986 年、

41 ページ。

6 オースティン『言語と行為』175 ページ。

7 オースティン、同、175 ページ。オースティンは、発語内行為と発語媒介行為との違いについて区別すべきだとし、「そのことを言うことで (in saying)、私は警告した」と、「そのことを言うことによって (by saying)、私は彼を納得させた、驚かせた、止どまらせた」とは異なるという認識を示している。同書 187 ページを参照。

8 サール『言語行為』43 ページ。

9 John R. Searle, *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, 1979. (山田友幸監訳『表現と意味 言語行為論研究』誠信書房、2006 年、3-7 ページ。

10 オースティン『言語と行為』264 ページ。

11 H. Nohl, *Die Padagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt(M), 7. Auflage, 1970, S. 134. (坂越正樹「H. ノールの『教育的関係』に関する一考察『教育的関係』の独自性と『教育と教育学における相対的自律性』の要請」『広島大学教育学部紀要』1988 年、第 1 部、第 37 号より再引用)

12 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成—かかわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書房、1998 年、4-7 頁

13 ウィトゲンシュタイン『哲学探究』I 部 244 節 (黒田亘編『ウィトゲンシュタインセレクション』平凡社、2000 年、216 頁)

【参考文献】

Austin, J. L. *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962. (坂本百大訳『言語と行為』、大修館書店、1978 年

Coulter, Jeff. *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, Macmillan, 1979. (西阪仰訳『心の社会的構成—ウィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点』新曜社、1998 年)

野家啓一『言語行為の現象学』勁草書房、1993 年

野口隆子・鈴木正敏・門田理世「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析」『教育心理学研究』日本教育心理学会編、第 55 巻第 4 号、457-468 頁、2007 年

Nohl, H. *Die Padagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt(M), 7. Auflage, 1970.

能智正博『〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて』ミネルヴァ書房、2006 年
坂越正樹「H. ノールの『教育的関係』に関する一考察『教育的関係』の独自性と『教育と教育学における相対的自律性』の要請」『広島大学教育学部紀要』1988 年、第 1 部、第 37 号

ウィトゲンシュタイン『哲学探究』I 部 244 節 (黒田亘編『ウィトゲンシュタインセレクション』平凡社、2000 年)

Searle, John R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969. (坂本百大訳『言語行為 言語哲学への試論』勁草書房、1986 年、41 ページ。

——. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, 1979. (山田友幸監訳『表現と意味 言語行為論研究』誠信書房、2006 年

V 幼稚園児同士のトラブル場面への介入における教育実習生の言語行為論的特質 —実習生のプロセスレコードを分析対象として—

1. 調査の目的

幼稚園や保育所における保育の目標のひとつは、子どもの発達に応じて、他者との円滑な関係を築くための基礎となる社会性を身につけさせることである。社会性は、他者とのさまざまな接触の経験から学ばれるが、中でも子ども同士のいざこざや対立は、子どもが自分とは異なる考えを持つ他者が存在することに気づき、他者と折り合いをつける方法を学ぶ重要な機会となる。

こうした対立への介入に際して保育者が言語的にかかわることによって、言葉を介した他者との関わり方を、子どもは結果的に学んでいく。野家啓一（1993）は、言語の行為的な側面を考察する中で「子供に言葉を教えるとは、言葉の意味を説明してやることではなく、むしろ『振舞い方』を訓練することに近い」と述べているが、子どもの対立に立ち会う保育者が適切な言葉で事象に名前を与え、双方の子どもが言葉を介して出来事を共有し、その場での適切な行動を学ぶという過程は、まさに「振舞い方」を教えることである。保育者の関わりは、他者との葛藤をいかに解決するべきかを子どもに示すモデルであり、保育者の言語的にかかわりの過程を明らかにすることは教育学的に見ても意義があるといえる。

本章では幼稚園児同士の対立に教育実習生が介入する場面を取り上げ、実習生の発話に着目して、言語的アプローチの実態を事例の相互作用に即して明らかにすることを試みた。本章の目的は、言語行為論に基づき、対立への介入場面における実習生の発話内行為及び発話媒介行為の様態を明らかにすることである。

「発話内行為」とは、「陳述、質疑、命令、約束など」発話を通して行われる行為で、音声として語を発話する「発話行為」や、文を通じて指示と述定を行う「命題行為」とは区別される。また、「発話媒介行為」は「発話内行為が聞き手の行動、思考、信念などに対して及ぼす帰結（consequence）または結果（effect）」という概念で示される。発話内行為の遂行が、結果的に相手に何らかの別の効果や帰結を与えた場合に、その発話内行為が発話媒介行為をなしたとみなされる（Searle 1969=1986）。

われわれが言語行為論に依拠するのは、実習生の言語的アプローチを、子どもに対するメッセージ内容のレベルで分析するのではなく、言語を介して遂行される「行為」として捉え返そうという意図があるからである。言語行為論の創始者であるオースティンは、われわれは言葉を発することによって、音声を発するだけでなく「一定の（慣習的な）発言の力を持つ発話を遂行している」のであり、また「何かを言うことによって、説得、勧誘、阻害、さらには驚かせたり誤らせたりすることなどを惹き起こし、なし遂げる」こともできると述べる（Austin 1962=1978）。他者へ向かう言葉は、身体的に他者に触れるのと同じように、他者を直接的に動かすことのできるひとつの行為として機能する。本章で取り

上げる調査は、言葉が持つ行為としての意味を、事例に即して解明しようとするものである。

保育者や実習生と子どもとの言語的なやりとりに着目する研究は、これまでも行われてきたが、保育者の発する言葉を相互作用の中で力を持つ行為として分析した研究は数少ない。言語行為論の視点から相互作用を捉えなおすことによって、言葉を通じて保育の現場で生起する関係のダイナミクスを浮かび上がらせることができるだろう。具体的には、保育者の発語が、次に引き続くどのような子どもの行動や応答を誘発しているのか、その相互作用の接続関係を明らかにすることによって、こうした場面で実習生が発する言葉が子どもに与えている力の様態と、その方向性が解明され则认为る。

教育学的な観点から見れば、実習生と子どもとの相互作用のプロセスを明らかにすることで、実習生が子どもへの対応で何に戸惑うのかを知ることができる。このような知見は、保育者養成における学生指導上も有用なものである。実習生は、子どもに対する適切な援助や配慮を学び、保育者として成長していく途上にある。保育現場における実習生の行動は、保育者としてふさわしいという規範のもとに形成されていることは言うまでもない。保育者のキャリア形成という観点から見ても、実習生の行動を、将来保育者へと成長していく者の子どもに対する行動と捉えれば、実習生の傾向を知ることによって、一般に経験年数の少ない保育者が、子どもの社会的葛藤場面に出会った際にどのような解決に導く傾向にあるのかを知る手がかりが得られるであろう。将来的に、新人からベテランまでの保育者の言語的かわりのデータを収集することにより、経験年数の違いによる保育者の介入の仕方の違いを解明でき、保育者が経験とともにどのように子どもの育ちに対する考察や配慮を深化させていくのかを知ることができる则认为る。

分析の素材とするのは、子どもと実習生との相互作用を教育実習生が記録した「プロセスレコード」と呼ばれる記録である。プロセスレコードに記述された実習生の発話を発語内行為のカテゴリに分類し、解決までの展開を時系列で示すことによって、実習生が子ども同士の間への介入の際にどのような言語的方策をとったのか、その実態を事例に即して明らかにすることをめざす。

2. 先行研究の状況及び言語行為論に依拠する本研究の意義

保育及び教育場面の対話における相互行為を分析した研究としては、砂上・秋田・増田・箕輪・安見（2009）、伊藤（2001）、淀川（2009）、北澤・近藤・間山・芝田・矢島・稲葉・鶴田（2003）などがある。その中でも、子どもに対する保育者の働きかけを発話行為という観点から分析した先行研究として、樟本・山崎（2002）、島村・稲垣・中澤（2004）が挙げられる。

樟本・山崎（2002）の行った事例研究では、保育経験 16 年の幼稚園教諭と教育実習生の、子どもに対する言語的応答を比較している。ベテラン教諭の応答には、子どもの気持ちを他児に伝える「代弁」や、周囲のあそびの様子を伝える「情報の伝達」が多く、実習

生は子どものことばをそのまま繰り返す応答が多かったという。また、島村・稲垣・中澤（2004）の研究は、樟本・山崎（2002）の言語的応答のカテゴリを再検討して追研究を行ったものである。子どもを直接的にリードする発話（「指示的リード」と呼ばれる）は担任・実習生ともに発話全体の10%以下であり、保育場面の会話はそれ以外の発話（質問や代弁、繰り返しなど）によって構成される部分が多いという結果を導き出している。これらの研究は、保育者の発話の特徴を実習生と比較して導出している点で、興味深いものである。

2つの研究では録音された発話を8-9のカテゴリに分類し、それぞれの言語的応答のユニットの割合を数量的に分析するという手法がとられているが、分析カテゴリの抽出過程は明らかではない。たとえば、これらの研究で言及されている「指示的リード」とは、「子どもに何らかの行動をさせるための直接的なリード」と定義されているが、さまざまな発話がこの中に分類される可能性があり、発話内行為のレベルで分析されているとはいえない。また、これらの研究では、保育者の応答についてのみ分類を行っており、子どもの発話との接続関係は視野に入れられておらず、発話のメッセージ内容に限定された分析となっている。

これに対し本研究は、言葉は文脈の中で相手に受け取られることによって意味を持ち、行為としての機能を発揮するという前提に立って、発話同士の前後の接続関係や文脈を明らかにし、事例に即して保育者の発話内行為を意味づける手法をとる。サールは、文には「言葉通りの意味（literal means）」があるという一般的に受入れられている通説を批判し、私が自分の意味するとおりのことを正確かつ言葉どおりに言ったとしても、その文の意味は「その文の意味論的構造のうちに組み込まれていない…（中略）仮に組み込もうとしても組み込めないような背景的仮定の集合に相対的にのみ適用される」と述べる（Searle 1979=2006）。つまり、字義に従ったメッセージ内容は全く同じ発話でも、発話が行われた状況、前後の発話の文脈、発話する人と相手との社会的関係など、発話のメッセージそのものの中には記述されえない「背景的仮定」が、最終的な意味を、つまりは相手への具体的な働きかけの質を決定するのである。発話の行為的な側面を明らかにするためには、その前後の発話との接続と発話の文脈とがともに分析される必要がある。保育における言語的相互作用についての、このような視点からの分析は、従来にはなかったものである。

サールは、発話行為を通してメッセージ内容とは別に、疑問、命令、依頼、約束、感謝、報告などの機能を担う行為が遂行されると指摘しており、この機能を表現の意味と区別して、「発話内の力（illocutionary force）」と呼んだ（Searle 1969=1986）。本研究では、この「発話内の力」を視野に入れた発話の分析を行う。

3. 研究方法

3.1 分析の素材

保育者の言語行為の特徴を明らかにするために、本研究が分析の素材とするのは、実習生と園児とのあいだに生じた相互作用を記録した「プロセスレコード」である。プロセ

スレコードとは、事後的に相互作用場面を振り返り、記録者の記憶に従って場面を再構成する記録様式である。「園児の言動」「私（実習生）が感じたり考えたりしたこと」「私（実習生）の言動」について欄を分け、出来事を時系列に記録するものである（山口・越智・山口 2007）。子どもや実習生の言動と、実習生の感情・思考が明確に区別され再認識されることと、発話をそのままの形で記録すること、一連の出来事（エピソード）の開始と終了が明確なことから、発話を含む相互行為の分析に適した素材であると考え、分析対象とした。

3.2 データ収集時期及び対象

保育者養成校である九州地方の4年制大学において、2009年9月の第2週～3週にわたって第1回目の幼稚園実習を行った2年次生102名を対象としてプロセスレコードの収集を行った。記録収集は、2009年11月第1週に行われた実習事後指導の際に行った。プロセスレコードは、実習中の幼稚園児と実習生との相互作用の再構成を目的として行われているものである。実習生には、①実習中に起こった出来事のうち、子どもとのやりとりで特に印象に残っている場面を取り上げること、②記録は時系列で記入すること、③子どもの言動と実習生の言動とを分けて記入し、実習生が考えたことや感じたことも別の欄に記入すること、という指示のもとに記録を作成してもらった。

このうち、子ども同士の対立に実習生が介入している場面のプロセスレコードを抽出し、その中から①一方の子どもがもう一方の子どもを叩くなど、直接的な暴力が原因でトラブルとなった場面、②2人の子どもがひとつの遊具や道具を取り合いトラブルになった場面、のいずれかにあてはまる場面を研究対象とすることとした。これらの2場面を分析対象としたのは、幼稚園で日常的に頻発するトラブルであることと、学生が取り上げた場面のうちでもまとまった事例数が確保でき、言語的相互作用のプロセスや傾向性の実態を把握しやすいと考えたためである。事例の抽出にあたっては、3名の研究者がそれぞれ記録を読み、上記の2つの基準にあてはまると3名ともが一致して判断した33事例を取り上げた。以下に、事例の年齢（クラス）別の内訳を示す。

【表1 抽出事例の年齢（クラス）別内訳】

場面	年少	年中	年長	混合	不明	計
叩く等の暴力	2	2	6	0	3	13
遊具の取合い	7	2	3	3	5	20

3.3 分析枠組

プロセスレコードをもとに実習生の発話をサール（1969=1986,1979=2006）の言語行為論の枠組を援用して分析した。話者が発話に伴って遂行する行為には(a)発語行為、(b)命題行為、(c)発語内行為、(d)発語媒介行為の4つの行為があるが¹、本研究では、発語内行為と発語媒介行為に注目し、一定の場面での子どもの言動と、それに接続して起こる

実習生の発話のタイプを分類した。

サールは発話内行為を、発話内の目標 (illocutionary point) の相違と、発語がもつ「合致の方向」²⁾によって、①言明型 (assertives)、②行為指示型 (directives)、③行為拘束型 (commisives)、④感情表現型 (expressives)、⑤宣言型 (declarations) の5つの型に分類している。日本語の対話を構成する発話内行為については、久保 (2002) がサールの枠組みに従い、主要な発話内行為の意味特性を分析し、発話内行為動詞の辞書的な分類を行っている。

本研究では久保の5型24群121語にわたる発話内行為のカテゴリの中から、プロセスレコードに登場する発話に対応するカテゴリをピックアップした。ただし、本研究の分析対象となる対話の実情に合うように、「代弁する」「確認する」「訴える」「受止める」の4つのカテゴリを追加した (表2)。

【表2 分析に用いた発話内行為動詞の分類】

型	カテゴリ	発話内行為動詞の定義 (久保 2002)
言明型	①説明する ②答える ③同意する ④否定する ⑤代弁する ⑥反論する	相手に詳しく順序だてて教える 相手の先行発話に対して言葉を返す行為 相手と同じ意見であることを言葉で表す 肯定しない 当人に代わって言葉を尽くして説明する 順序だてられた一連の複数の言明からなる言い返し
行為指示型	⑦頼む ⑧おだてる ⑨誘う ⑩提案する ⑪指示する ⑫禁止する ⑬たずねる ⑭確認する ⑮忠告する ⑯励ます ⑰なだめる	話し手が願望している事柄の実現を相手に求めること 相手に対する肯定的評価を伝えることにより、相手をよい気分になせ、二次的に話者の希望を実現するという発語媒介効果を期待する 話し手が聞き手に、ある事柄と一緒に実現することを求める 相手の理性に訴えて相手にとって好都合な事柄の実現を求める 相手に自分の要求に応じることを求める 何かをしないように命令すること 話し手にとって未知の情報を相手に求める 話者の理解にまちがいがないか念を押す 相手がまちがいをおこさないという発語媒介効果を期待して、相手のこれからの行為についての願望を伝える 相手の感情に訴えて、相手の言動を進めさせる 相手の気持ちが落ち着くという発語媒介効果を期待
行為拘束型	⑱約束する ⑲了解する	命題内容実行を強く保証することによって、相手からの信頼や安心感を導く効果が生まれることを期待する 相手の事情や意図を理解・納得した上で相手の要請に応じる行

	㊦応じる ㊧拒否する	為 相手の言動に対して反応する行為 強く嫌であることを示す行為。必ずしも言葉でない場合もある。
感情 表現型	㊨訴える ㊩謝る ㊪感謝する ㊫誉める ㊬慰める ㊭受止める	不満を表明して、現状を改善するよう求める 先行する話し手自身の言動が相手にとって好ましいものではなかったことを認め、申し訳なく思う気持ちとその言動を許してほしいという気持ちを表明する 相手の言動を肯定的に受け止め、純粋にありがたく思う気持ちを表明する 相手の言動の優越性を認め、誇らしい気持ちを表明する 落ち込んでいる相手の気持ちに共感し、いたわりの気持ちを表明する 相手の気持ちを理解し、共感していることを表明する
宣言型	㊮宣言する	話し手（調整役）が新たな事態の発生を告げる行為

また、「宣言する」については、サール及び久保の定義では、儀式や行事の開会を宣言するという状況における使用が想定されているが、本研究ではたとえば、（仲違いしていた子ども同士が互いに謝罪するのを見届けたあとで）「二人とも、これでまた友だちだね」という実習生の発話をも「宣言」と見做す。この発話は子ども同士が仲直りしたという事態の展開を、実習生が子どもに告げる行為であり、この言葉を発話することは、それまで起こっていた対立に関連する人間関係の調整が終了したことを実習生（調停者）が「宣言する」意味を持つためである。

個々の発話の分類にあたっては、久保の定義と条件に従い、2名の研究者が討議して、当該の発話の前後に接続する発話との関係及び相手との調整の方向性からどのカテゴリに分類されるかを判断した³。

なお、ある発話は、発語媒介的な意図をもって発せられる場合や、特殊な文脈では二重の意味を持つ可能性があるが、カテゴリへの発語内行為の分類においてこのような可能性は無視している。その理由は、言語行為論は、あるカテゴリに属する発語が、発話者と聞き手の関係や状況によって別の意味を帯びることがあるという前提に立っているからである。たとえば“Can you reach the salt? (塩を取れますか?)”のような発語は、字義通りには「質問」であると同時に、ある文脈では塩を取ってほしいという「依頼」を意味する。サールはこのような「間接的言語行為」の場合には発語内の力が二つあることを認め、状況によってどちらの意味が強調されるのかが変化するが、あくまで言葉は二重の意味を持つと述べる（Searle 1979＝2006）⁴。発語媒介行為、間接的言語行為は多種多様で複雑な状況と文脈に依存して意味を帯びるため、あらかじめ意味を一義的に確定することはできない。従って、後の分析にあるように「どうすればいいと思う？」という実習生の発語は

字義的には「尋ねる」という発語内行為に分類されるが、同時に、発せられる文脈及び発話者と聞き手の関係を考慮すると、異なる意味を持つ行為となりうる。本研究は、こうしたケースで、相手に対してひとつの言葉が別の意味を持つときの文脈性を明らかにすることこそ意義を見出すものである。

4. 結果及び分析

4.1 叩くなどの暴力をきっかけとしたトラブルのケース分析

一方の子どもが他方の子どもに手を出してしまった事例として、13例のケースを分析した。以下に13例の実習生と子どもとの言語的相互作用を発語内行為のカテゴリに置き換え、カテゴリ番号の接続関係を示す。丸付き番号は実習生の発語内行為のカテゴリ、□での囲み番号は子どもの発語内行為のカテゴリである。

【表3 叩く等のケースの発語内行為の接続関係】

事例	カテゴリの接続関係
1	⑬ ① ⑤ ④ ⑥ 23 ⑩
2	⑬ ① ⑪ ② ⑬ ④ ⑥ ⑬ ⑤ 23 ⑮ 28
3	⑬ ① ⑬ ① ⑤ ⑤ ⑮ ⑨ 23 ⑨
4	22 ⑬ ① ⑬ ④ ⑤ ⑬ ⑥ ① ⑩ 23
5	⑬ ① ⑬ ⑬ ③ ⑬ ⑥ ⑩ ⑬ 23
6	22 ⑬ ① ⑤ ⑫ ⑮ ⑪ ⑫ ⑮ ⑬ ① ⑬ 23
7	⑬ ① ⑪ 20 ⑤ ⑬ ⑥ 27 ① ⑨ 23
8	22 ⑬ ① ⑪ 20 ⑬ ① ⑤ ⑬ ③ ⑫ ⑩ ⑮ ⑩ 23
9	⑬ ① ⑬ 22 ⑥ ⑬ ② ⑩ ② ⑬ ② ⑭ ③ 28 ⑬ 23 ⑩
10	⑬ ① ⑬ ⑬ ③ 27 ⑤ ⑬ 20 ⑨ 23
11	⑬ ① ⑪ 20 ⑤ ⑬ ③ ⑬ ① ⑫ ① 23 ⑩ ⑤ ⑩ 23
12	⑬ ① ⑪ ① ⑤ ⑬ ① 27 ⑤ ⑬ 23 20 23 20 ⑩ ⑨
13	⑬ ① ⑪ ① ⑬ ⑭ ④ ⑤ 27 ⑪ 23

これらのトラブルの場面では、実習生と子どもとの相互作用は、暴力を受けた子どもからの訴えをもって開始され、子ども同士あるいは一方の謝罪をもって終了するという特徴がみられる。実習生の働きかけは、〈状況把握→代弁→提案→謝罪を促す働きかけ〉へと進むという経過をとる。どのケースでも子どもの「謝る」(23)という発語内行為のカテゴリが登場していることがわかる。以下に示すのは、代表的なパターンのひとつである。

[]内は発話者（園児 A=A、園児 B=B、実習生=保 と略記）、〈 〉内には誰に向かって為された発語内行為であるかが矢印で示されている。丸付き番号は対話の起こった順序を示しており、具体的な発話の例における（ ）内は、状況や発話の意味についての記録者による補足である。

【表 4 パターン 1 (事例 8)】

発語内行為とその宛先	具体的な発話及び行為の例
① [A] 訴える (→保)	(泣きながら) 先生!
② [保] 尋ねる (→A)	A くん、どうしたの?
③ [A] 説明する (→保)	B くんが、えいっ! とした (叩いた)
④ [保] 指示する (→B)	B くん、ちょっとこっちにおいで。
⑤ [B] 応じる (→保)	(ふてくされたような表情でこちらに来る)
⑥ [保] 尋ねる (→B)	B くん、何で A くんをえいっ! と叩いたと?
⑦ [B] 説明する (→保)	だって、A くんがオレが作ったお山くずしたんだもん!
⑧ [保] 代弁する (→A)	A くん、B くんはお山くずされたのが嫌だったんだって。
⑨ [保] 尋ねる (→A)	もし A くんがお山くずされたら嫌でしょ?
⑩ [A] 同意する (→保)	うん…。
⑪ [保] 禁止する (→B)	B くん、嫌って思っても人を叩いたらダメ。
⑫ [保] 提案する (→B)	嫌って思ったら、まずやめてって言ってごらん。
⑬ [B] 了解する (→保)	わかった。
⑭ [保] 提案する (→A・B)	よし。じゃあ二人ともごめんなさいしよっか!
⑮ [A・B] 謝る (→B・A)	(お互いに) ごめんなさい。

このケースでは、実習生がトラブルを認識してから、質問によって状況を把握し (②～⑥)、相手の言い分を代弁して (⑧)、危険な行為を禁止し (⑪)、次に同じようなことが起こったらどのようにすればよいか提案したのち (⑫)、互いに謝罪することを提案し (⑭)、解決に導いている。

暴力に訴えることは社会生活上好ましくないこと、相手が被害を訴えていることなどの背景から、実習生は相手に拒否権を認めないタイプの発語内行為である「禁止」を用いている。また、当事者双方から話を聴くため本人を呼び寄せたり、具体的な行動を約束せたりするときに、同じく拒否権を認めない「指示」が用いられる。④「B くん、ちょっとこっちにおいで」という発語がそれにあたる。

一方、一連の会話において、「禁止」や「指示」といった相手に拒否権を認めないタイプの発語内行為を、実習生が全く使用しない場合もある。以下の事例がその一例である。

【表 5 パターン 2 (事例 9)】

発語内行為とその宛先	具体的な発話及び行為の例
(① [A] 泣く)	(A くんが泣きながらうずくまり子どもたちが集まっていた)
② [保] 尋ねる (→A)	何かあったの?
③ [A] 説明する (→保)	B くんがブロック貸してくれないし、叩かれた。
④ [保] 尋ねる (→B)	B くんは、どうして A くんが泣いているかわかるかな?
⑤ [A] 訴える (→保)	B くんが叩いた!
⑥ [B] 反論する (→保)	僕も叩いたよ。でも A 君がね、みんなと遊んでいるのに、入れても言わずにブロック取ったんだもん。
⑦ [保] 尋ねる (→A)	B くんたちにブロック貸してとか入れてって言ったかな?
⑧ [A] 答える (→保)	入れてって言ってない。
⑨ [保] 提案する (→A)	今度から一緒に遊ぶ時は、入れてって言えるかな。

⑩ [A] 答える (→保)	言えるよ。
⑪ [保] 尋ねる (→B)	A くんとか他のお友だちを叩いたりしたら、どんな気持ちになるかな？
⑫ [B] 答える (→保)	叩いたら痛いよ。
⑬ [保] 確認する (→B)	叩かれたら痛いよね。
⑭ [B] 同意する (→保)	うん。
⑮ [保] 宣言する (→A・B)	じゃあ、これで二人とも仲良しだね。
⑯ [保] 尋ねる (→A・B)	こういうときは何て言おうか？
⑰ [A・B] 謝る (→B・A)	(お互いに) ごめんね。
⑱ [保] 提案する (→A・B)	よし。続きのあそびしようか。

この相互行為において、実習生は子どもに対して、「指示」や「禁止」の代わりに、「提案する」や「尋ねる」「確認する」といった発語内行為を用いている。

このケースに見られる特徴は二つある。これらの発語内行為は、相手の拒否権や選択権を認めるものであり、指示や禁止に比べ、子どもの意思を尊重する立場がとられているといえる。ただし注意深く見ると、字義通りには「提案」などの形を取っているが、対話の文脈においては強く子どもの行動変容を求める発語媒介行為となり、実質的な「指示」にあたるといえるものもある。

たとえば、⑨「今度から一緒に遊ぶ時は、『入れて』って言えるかな」という発語（提案）は、字義通りには、次からは子ども自身が仲間に入れてと言うことを「勧める」ものだが、この提案に対しての拒否は、この文脈においては事実上認められない。もし、子どもが「嫌だ」とか「わからない」と答えれば実習生はさらに言葉を重ねて、「入れて」と言うことの社会的な意義を説き、再び子どもの同意を求めるだろうからである。万一、子どもの同意が得られなければ、実習生がめざす解決への枠組そのものが崩れてしまう。その意味で、拒否権は実質的には子どもに与えられていないと言え、実習生の「提案する」という発語内行為は、子どもにある行為を約束させるという発語媒介行為となっている。

この対話における、もう一つの特徴は、実習生の「尋ねる」という発語内行為の特殊性にある。久保（2002）によれば、「尋ねる」の定義は、「話し手にとって未知の情報を相手に求めること」であり、尋ねることが成立するための予備条件は「①話し手にとって知りたい事柄が存在、②相手に話し手の問いに答える能力がある」という2点、誠実条件は「相手から情報を得たいという気持ち」である。

ところが、この対話における、⑯「こういう時は何て言おうか？」という実習生の発語は、字義通りには「尋ねる」という発語内行為に分類されるが、誠実条件と予備条件に反している。実習生はこの問いの答えを、子どもから情報として得たいと思っているわけではないからである。実習生はこの問いに対する望ましい答え（「ごめんなさい」という謝罪）をあらかじめ知っており、かつ子どもも、その答えを実習生が知りながら問うていることを知っている。このような状況における⑯の発語は、実習生が内心望ましいと思っている答えを子どもたちに間接的に伝えることを意図した発語媒介行為となる。従って、実習生

の「尋ねる」行為に隣接する二人の子どもの発語内行為は、実習生に向かって「応答」する行為ではなく、お互いへの「謝罪」となるのである。

④、⑪も同様に、質問の形を取っているが、実習生にとって未知の情報を子どもに求めているわけではない。これらは、他者の思いに対するB児の認識を問い質すことによって、相手の気持ちを理解させようとする発語媒介行為である。

「尋ねる」という発語内行為は、教育場面において大人から子どもに向かって発話される場合、このように大人があらかじめ知っていることや、子どもに学ばせたいと大人が思っていることについて訊き、子どもの理解や認識の程度をあらためて確認する発語媒介行為となる、という特徴を有している。

4.2 遊具の貸し借りをきっかけとしたトラブルのケース分析

遊具の貸し借りをきっかけとしたトラブルとして 20 例を分析し、発語内行為の接続関係を示した。

【表 6 遊具の貸し借りのケースの発語内行為の接続関係】

事例	カテゴリの接続関係
1	22 ① 20 ⑤ ⑬ ① ⑥ ⑭ ③ ⑤ ⑭ ⑬ ③ ⑩ ⑬ ⑦ 20 23
2	22 ⑬ 22 ⑬ ① ⑬ ③ ⑤ ⑬ ⑦ ⑬ 19
3	22 ⑬ ① ① ⑥ ⑥ ⑬ ① ⑥ ⑤ ⑩ ⑦ 21 22 ① 19 18
4	22 ⑬ 22 ⑬ ③ ⑬ ① ⑬ ⑤ ⑦ 21 ⑩ ⑬ ④ 22 ① 19
5	⑦ ⑬ 21 ⑩ ① 19 25 28
6	22 ⑬ ⑩ ⑦ 20 24 27 24
7	22 ⑬ ① ⑬ ① 27 ⑫ ① 19 18 26
8	① ⑬ ④ ⑬ ③ ⑤ ⑬ 20 ⑪ 20 ⑩
9	22 ⑨ ⑦ 21 ⑦ 20 24
10	22 ⑬ 22 ⑬ ① ⑬ ① ⑦ 19 ① 24
11	⑬ 22 ⑬ ① ⑬ ⑩ ⑦ 19 ⑬ ⑦ 19 24 28
12	22 ⑬ 22 ⑩ 21 ⑪ 20 ① 24 20 25 24
13	22 ① ⑦ 21 22 ⑦ 21 ① ⑩ 19 22 ① ① 24 25 ⑧ 2
14	22 ⑬ ⑬ ⑤ ⑬ 22 27 ⑬ 19
15	22 ⑬ ① ① ⑪ ⑪ ⑪ ⑦ 21 ① ⑤
16	22 ⑬ ① ⑤ ⑬ ① ⑬ ⑥ ⑩
17	22 ⑬ ⑥ ⑩ 21 ⑥ ⑥ ⑤ ① 19 ⑬ ⑪ 18
18	⑬ ① ⑬ 20 ⑤ ⑩ 21
19	22 ⑤ ⑬ ⑩ ⑪ ⑪ 21 ⑬ ⑤ ⑨ 20 ① 24 25
20	22 ⑥ ⑩ 21 ① ⑬ 20 ① 25 ⑧

このケースにおいては、子どもの訴えから相互行為が開始され、一方の子どもが他方に遊具を貸すか、貸すことを約束することをもって終了するという特徴がある。トラブルに発展するのは、一方の子どもが遊具を独占していたり、力づくで奪ったりした場合が多い。

実習生は、子どもの思いを代弁したり、子ども自身が言葉で貸してほしいと口頭で表現するように促す働きかけをしている。相手に遊具を貸してくれるように「頼む」行為は、相手の拒否権を認める発語内行為であるため、相手が要求を拒否することもありうる。相手が「了解」すれば解決に至るが、「拒否」された場合には解決のための別の働きかけが必要となる。

以下は、一方が口頭で「貸して」と頼んでいるのに対して、他方が拒否したため、さらに実習生が説得を重ねて了解を得ているケースである。

【表7 パターン1（事例13）】

発語内行為とその宛先	具体的な発話及び行為の例
① [A] 訴える〈→保〉	スコープがない。
② [保] 指示する〈→A〉	自分で貸してってお願いして、それでも貸してもらえなかったら言ってね。
③ [A] 頼む〈→B〉	（2つスコープを使っているBに）貸して。
④ [B] 拒否する〈→A〉	（拒む）
⑤ [A] 訴える〈→保〉	貸してもらえない。
⑥ [保・A] 頼む〈→B〉	（Aくんと一緒にBくんに言いに行く）スコープ貸して。
⑦ [B] 拒否する〈→保・A〉	先に使ってたから貸したくない。
⑧ [保] 説明する〈→B〉	Bくんには2つもあるけど、Aくんには1つもないよ。
⑨ [保] 提案する〈→B〉	1つずつ使ったら？
⑩ [B] 了解する〈→A〉	（しぶしぶ1つ貸す）
⑪ [A] 訴える〈→保〉	青い方がいい！
⑫ [保] 指示する〈→A〉	貸してくれたんだから、それ使って。
⑬ [保] 指示する〈→A〉	お礼言わないといけないよ。
⑭ [A] 感謝する〈→B〉	ありがとう。
⑮ [保] 誉める〈→B〉	年中さんにやさしくしてえらいね。
⑯ [保] おだてる〈→B〉	お兄ちゃんだね。
⑰ [B] 答える〈→保〉	（嬉しそうに）年長さんは年中さんにやさしくって言われた。

説得の内容はさまざまであるが、代替の道具や手段を示したり、使用する順番やルールを決めたりして、双方が妥協できる解決を探る場合が多い。また、使っている遊具を他者に渡すのを余儀なくされることは、本人にとってはあそびを中断される不快さを伴うものである。そのため、譲り渡すことを了解した子どもに対して、実習生がその行為を持ち上げ、誉めるという発語内行為が見られる。この発語内行為の遂行によって本人の気分をよくしようという意図があるので、⑯「お兄ちゃんだね」という発話は、「おだてる」に分類される。

一方、貸してもらえた側の子どもに対しては、⑬のように相手に向かって感謝の気持ちを表明することを求める発語内行為が見られる。

遊具を貸すことに相手の子どもが同意しない場合のもうひとつの解決方向は、貸してほしいと要求している子どもの側を説得することである。以下の事例は、その典型的な事例である。

【表 8 パターン 2 (事例 17)】

発語内行為とその宛先	具体的な発話及び行為の例
① [A] 訴える (→保)	先生、B くんがブロック貸してくれない。
② [保] 尋ねる (→A)	B くんがずっとブロックを使っているの？
③ [B] 反論する (→保)	だって使い始めたばかりだもん。
④ [保] 提案する (→B)	じゃあ、〇時〇分になったら A くんに貸してあげようか。
⑤ [B] 拒否する (→保)	嫌だ！
⑥ [B] 反論する (→保)	僕が使い始めたばかりだし、昨日は A くんが使ってたもん。
⑦ [A] 反論する (→B)	俺、全然使ってないよ。
⑧ [保] 代弁する (→A)	B くんがね、どうしても作りたいものがあるんだって。
⑨ [保] 説得する (→A)	だから、それを作り終わったら貸してもらおうね。
⑩ [A] 了解する (→保)	わかった。待ってる。
⑪ [保] 尋ねる (→B)	B くんも、それでいいかな？
⑫ [B] 了解する (→保)	うん。
⑬ [B] 約束する (→A)	A くん、終わったらちゃんと貸してあげるから待っててね。

このケースでは、はじめは、実習生が④で一定の時間を区切りとして遊具の使用の順番を決めることを「提案」しているが、B 児は③「使い始めたばかりだもん」と「反論」し「拒否」している。

このケースのプロセスレコードの記録には、実習生が「確かにおもちゃを出してまだ少ししか経っていないな…」と B 児の意見に一理あると考えていることが示されている。また、⑤～⑦の場面では、「独占するのもよくないけど、きちんと完成させたい B くんの気持ちもあるし、どうしよう」と判断に迷っている。この結果、作りたいものがあるという B 児の思いを「代弁」して、A 児の側を「説得」することを選択したといえよう。このケースでは、B 児は今この場で遊具を貸すわけではないため、不確定な未来に保証を与える「約束する」という発語内行為が、相互行為を終結させる「解決」となっている。

5. 考察

二種類の子ども同士の対立場面について、実習生と子どもの発語内行為の流れを追うと、「解決」と目される相互行為のゴールがほぼ一定であることが明らかになった。叩くなどの暴力が原因となったトラブルでは、叩いた側の子どもの「謝罪」が相互行為の終結であり、遊具の貸し借りにおけるトラブルの場には、一方が遊具を譲るか、譲ることを約束することがゴールとなる。このゴールをめざしたのは実習生であるといつてよい。この結果から、実習生が望ましい社会規範として子どもに示しているのは、以下の行動であることがわかる。

- (a) 故意であるなしに関わらず、人を物理的に傷つけてしまったら、謝罪しなければならない。
- (b) 共有の遊具や道具は独占してはならない。数の限られているものは、みんなで譲り

合って使わなければならない。

上記の命題はすなわち、社会的規範を子どもに示すメッセージである。

一方、こうしたメッセージを「いかに」伝えるかという発語内行為の次元においては、さまざまな働きかけが展開される。

最も直截的で強い働きかけは、「指示」や「禁止」といった、相手に拒否権を認めないタイプの発語内行為であり、実際の発話は「○○しなさい」「××してはいけません」という言葉となる。一方、言明型の発語内行為の中では「説明する」「代弁する」、行為指示型では「たずねる」「提案する」「確認する」、感情表現型では「誉める」「受止める」などの発語内行為も、子どもへの働きかけとしてしばしば用いられる。これらの発語内行為を相互行為の文脈の中に位置づけ、それぞれの行為の意味を考えてみよう。

相互行為開始のきっかけとなる子どもからの訴えを受けた実習生は、必ず「どうしたの？」と状況を「尋ねる」反応を返していた。実習生はこの発話により、目の前で泣いたり怒ったりしている子どもの感情表出を何らかの文脈に位置づけ、介入の手がかりを得ようとしている⁵。この問いへの答えを得ることで、実習生は起こっていることを理解し、子ども同士の相互行為を解釈することが可能となる。

最初の問いに対する子どもの説明を受けて、実習生は「代弁」や「説明」という発語内行為を遂行する。これは、それぞれの言い分を相手に代わって伝え、相手の感情や意図などを教える行為である。実習生の理解が正しいかどうかを本人に「確認」する場合もある。

こののち問題の解決策が提出される。対立を解消するための解決策は、「○○したらどう？」といった形の「提案」として示されることもあれば、「どうしたらいいと思う？」という「質問」として提示されることもある。「提案」は、相手の理性に訴える「勧め」の一種であるから、もし双方が実習生の「提案」を受け入れれば、対立は理性的かつ文化的に受容可能な方法によって解消されることになる。

この文脈での「尋ねる」という発語内行為は、前述のとおり、実習生自身はあらかじめ望ましい答えを知っているという特殊性を持つ。このような行為は、教育的意図を持つ大人（保育者や教師など）が子どもに向かって遂行する発語（たとえば教室における教師の発問など）によく見られるものである。通常の対話では「自分が何かを理解したことを示す」ために当のものについて語ったり、それを繰り返したり、それを言い換えたりしては、かえって不自然になる（西阪 1997）。しかし、保育者 - 子ども間のコミュニケーションでは、このような特殊な「尋ねる」行為が登場することがひとつの特徴であるといえよう。

最後に「謝罪」など、文化的に望ましい行動が子どもによって遂行されたら、実習生はその行為を「誉め」、感情を「受止める」。この2つの発語内行為は、子どもの行為に対して肯定的評価を返す行為であるといえる。

6. まとめと課題

ここまでの考察において、対立場面への介入に際しての実習生の発語内行為の特徴をあ

る程度まで浮かび上がらせることができたが、本研究は事例をもとに教育実習生の言語行為の実態を示すという分析手法上、ここで得られた特徴を一般化することはできない。また、33 事例という限られた事例からの分析であるため、今回の結論は暫定的なものであり、今後、さらにデータを収集して発話カテゴリの量的な解析を行うなど、補完的な研究が必要であると考ええる。

【註】

- 1 それぞれの言語行為は、以下のように定義されている。発話行為 (utterance act) とは「語 (形態素、文) を発話すること」、命題行為 (propositional act) とは「指示と述定」、発語内行為とは「陳述、質疑、命令、約束などを行うこと」、そして、発語媒介行為とは、「発語内行為が聞き手の行動、思考、信念などに対して及ぼす帰結 (consequence) または結果 (effect)」である。Searle (1969=1986) を参照。
- 2 言語行為論では、言葉と世界との関係が、以下の 4 つの「合致の方向性」という概念で説明されている。①言葉から世界への合致、②世界から言葉への合致、③ (言葉から世界へと世界から言葉への) 二重の合致、④空の合致 である。Searle (1979=2006) 及び久保 (2002) を参照。
- 3 例えば、「たずねる」と「答える」「反論する」はともに問い&答えの対となって強い対話行為を形成するが、「答える」の場合には対話参加者は「相互調整」(ともに相手へ歩み寄り) の方向を持つ一方、「反論する」の場合には「空の調整」(互いに相手からの歩み寄りを求める) の方向を持つ。
- 4 こうした事例は、「間接的言語行為」として詳細に分析されている。
- 5 ガーゲン (Gergen 1994=2004) は、友人から怒り、不満、幸福などの感情表現を突然示された学生の最初の応答は、ただ 1 種類「原因を尋ねる」ことであったという研究結果から、「文化的基準に照らして理解可能であるためには、感情表現の原因を問わなければならない」と結論づけている。

【参考文献】

- Austin, J. L. *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962. (坂本百代 訳『言語と行為』大修館書店、1978 年)
- Gergen, Kenneth J. *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*, Harvard University Press, 1994, (永田素彦・深尾誠 訳『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版、2004 年)
- 池田進一「間接的発話行為」『教育心理学研究』第 39 巻第 2 号、1991 年、107-117 頁
- 伊藤 崇「保育園のお集まり場面における一斉発話の相互行為的創出」『日本教育心理学会総会発表論文集』第 43 号、2001 年、319 頁
- 北澤 毅・近藤 弘・間山広朗・芝田奈生子・矢島毅昌・稲葉浩一・鶴田真紀「文化としての涙 (2) —保育園児の〈泣き〉をめぐるしつけ相互作用場面から—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第 57 号、2003 年、266-271 頁
- 久保 進『発語内行為の意味ネットワーク—言語行為論からの辞書的対話事例分析』晃洋書房、2002 年
- 樟本千里・山崎晃「子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性—担任保育者と教育実習生の比較を通して—」『保育学研究』第 40 巻第 2 号、90-96 頁
- 西阪 仰『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』金子書房、1997 年
- 野家啓一『言語行為の現象学』勁草書房、1993 年

Searle, John R. *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969, (坂本百大・土屋俊 訳『言語行為—言語哲学への試論』勁草書房、1986年)

—— *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, 1979. (山田友幸監訳『表現と意味—言語行為論研究』誠信書房、2006年)

島村幸・稲垣佳世子・中澤潤「子どもへの発話に見る保育の専門性—担任保育者と教育実習生の比較を通して—」『日本保育学会大会研究論文集』2004年、910-911頁

砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫「保育者の語りにみる実践知—「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析—」『保育学研究』2009年、70-81頁

山口美和・越智康詞・山口恒夫「教師教育におけるリフレクション方法の検討—「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して—」『信州大学教育学部紀要』第119号、2007年、79-90頁

淀川裕美「2-3歳児における言葉を用いた三者間対話の成立要件の検討—第三者の発話と被参加者の応答に着目して—」『乳幼児教育学研究』2009年、63-74頁

VI 補論1 幼児の造形活動に際しての保育者の関わりについて

1. はじめに

「幼稚園教育要領」¹及び「保育所保育指針」²では、保育の内容について教育に関わるねらい及び内容として、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」及び「表現」の5領域を設定している。造形活動は主に領域「表現」と密接に関わってくるが、これらの領域は子どもの生活や遊びを通して相互に関連しながら育まれていくものであることから、保育者が造形活動を行なう場合、各領域に基づいた保育のねらい及び内容から、保育実践をしていくことになる。つまり、幼児期においては造形活動そのものが教育内容になるのではなく、造形活動をきっかけとし、様々な関わりや、気づきを促していくことが重要であるといえる。

保育者が、造形活動を計画・展開する際に、保育のねらいを達成するためには、設定した活動が持っている性質と、保育者の関わりの性質について、理解することが重要であると考ええる。

本論では、保育場面を撮影した映像を手がかりに、子どもの活動と保育者の関わりについて分析を行うことにより、設定される活動の性質と保育者の言葉がけがどのような性質を持つかについて明らかにし、保育者が子どもの造形活動を展開するために必要な配慮について、提案したいと考える。

2. 分析対象となる映像

N県内の幼稚園で2009年7月から2010年7月までの間に収集した保育場面の映像から、屋外での制作活動を撮影したものを使用した。

幼稚園における造形活動は、自由遊びなどの場面で、幼児が与えられた環境の中から、自発的に展開する場合と、保育者の意図的、計画的な関わりによって展開していく場合が考えられるが、今回分析対象とした映像は、クラスの一斉活動として、保育者が事前に計画した活動である。

3. 実践の概要

屋外での制作活動として行った。保育者は、保育室でこれから行う活動についての導入を行い、その後、園庭で活動を展開した。制作を行う場所には10メートル四方のビニールシートを2枚用意している。活動は、幼稚園の固定遊具や裏山といった、普段遊んでいる幼稚園の環境を題材として、3~4名の共同制作として行った。

【表 1 活動の流れ】

子どもの姿	保育者の関わり
<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育者の話を聞く。 ・ 3~4 名のグループなり、クレヨンと画板を持って園庭にでる。 ・ 設定されたビニールシートのなかで思い思いの場所に座る ・ それぞれで制作を行う。 ・ 出来あがった作品を保育者に見せたり、他のグループの作品を鑑賞する。 ・ 片づけを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育室でこれからの活動について説明する。 ・ 子ども達がビニール集まったところで全体に声がけをする。 ・ 個々の様子に合わせて、声をかけながら活動を見守る。 ・ 作品が出来上がったグループにそれぞれ対応する。 ・ 子どもの状態を観ながら、片付けることを促す。

4. 分析

4.1 活動のプロセス

造形活動を行うプロセスについて、松岡（2009）³は造形活動を構成する要素がどのようなプロセスを経て展開するかについて理解することが、保育のねらいを達成するために重要であるとしている。松岡の指摘するように幼児の造形活動の展開には、様々なケースが考えられる。分析対象とした活動について、その制作過程を確認すると、保育者による題材の提示→イメージ・表現意欲→素材・材料の選択→制作となっており、活動の導入において、幼児の意欲やイメージを広げる配慮が必要であるといえる。

4.2 構成要素の分析

造形活動それ自体の構成要素は、「発想」「構成」「目的」といったイメージと、「素材」「材料」などの用具と、「技法」「行為」といった方法が挙げられる。

撮影された事例について、それらの要素についてどのように扱っているのか確認していくと、イメージを構成するものとして、普段遊んでいる幼稚園を描いてみようということを投げかけている。用具、素材についてはクレヨン、画用紙を使用している。行為についてはそれぞれの子どもに委ねられ、特別の指示を与えていない。

また前述の構成要素以外に、今回の活動では「3~4 名での共同制作であること」「屋外での活動であること」「実際に描く対象を見ながらの制作であること」という特徴が挙げられる。各要素のもつ意味について確認していきたい。

共同制作であること、屋外の活動であるということの 2 点については保育内容と密接に

関わっており、保育者が保育のねらいとして意図していることが伺える。

共同制作であるということについては、保育内容「人間関係」と関わっており、友達と相談する、協力するといった要素が必要となってくる。

屋外での活動であるということは、保育内容「環境」との関わりが挙げられ、天候や季節といった概念に触れる機会、日常の遊びや活動の場となっている園庭に、普段と違った視点での関わりを持つ機会となっている。

実際に描く対象を見ながらの制作ということについてであるが、通常、幼児期の描画は対象を理解した上で、観念的に描画を行う傾向が強い。実際に見たものを写生するようになるのは9歳前後からの写実期に入ってからである。そのことから、モチーフとして対象物を見ながら制作するといった活動は避けられる傾向がある。映像では、幼児は熱心に対象を見つめて制作しており、対象物に捕らわれ萎縮した様子も見られない。また、制作された作品からは写実的な要素は見られない。このことは制作に際して対象を見つめることが、子どものイメージを膨らませる役割を持っているといえる。

4.3 保育者の発話の分析

分析対象となる映像から、保育者がどのような言葉をかけているのか、その発話を抽出した。

【表2 映像より抽出した発話】

経過時間	保育者 1	保育者 2
2:57	①紙いっぱい大きく描いてください (全体に向けて)	
7:20		②はい のぼり棒みえるところへどうぞ
9:50		③よーく見ながら、ゆっくり描こうね
10:30	④この紙いっぱいに描こうね	
12:40	⑤(絵を見せにきた子に拍手する)	
13:56		⑥(見せにきた子に)うん、うん、・・・ あーほんとだ
14:40	⑦りかちゃーん、これ(帰ろうとした子に絵を渡す)	
14:56		⑧すごいじゃーん
15:16	⑨上手だねー(バスの絵を指して)	
18:12		⑩(子どもを抱き上げて何かを見せようとする)あ、太陽、どこら辺かな
18:51	⑪〇〇ちゃんさ、クレヨン(片付けて!)	⑫ゆいちゃん達、できた?

24:48		⑬〇〇ちゃん、終わった人はクレヨン片付けて
26:40		⑭はる君・・・できたね あータイヤ、いっぱい描けた？ クレヨン持っていってお部屋でちょっと休んでいて これが飛行機の羽根のところでしょ あーのぼり棒 あれ難しいんだよね
30:50		⑮あ、幼稚園だ、こっちがすみれさんだね はるく一ん ちょっと来て はるくん、よく描けたから今度はお部屋の窓を・・・
31:50	⑯じゃあさ、最後この辺白いからさ、砂とかも描いて・・・ あのさ、この辺せっかく描いたのぐちゃぐちゃにならないように気をつけて塗って	
34:00	あー上手じゃん	
36:00		⑰(泣きながら描いている子の隣で)窓の数を数えて励ます
38:37	⑱お話おわったらね	⑲ちゃんと黄色の・・・棒もあるじゃん ⑳(描くのには時間のかかっている子のそばに座り対話) あー、すごいキリンらしくなったじゃん あーほんとだね、足あるもんね 一番難しかったのに良く描けたね、あんなの 難しい形してるじゃん(頭をなでる) よくできましたー、そしたらお部屋に行って 先生たちのお部屋は描けたかな ここがすみれ

40:00		<p>ねー、難しいところ良く描けました 屋根のどこ、曲がってるから難しいんだよね</p> <p>㊦〇〇くーん、クレヨンが大変なこと になってる</p>
-------	--	---

造形活動に関わる際の発話について、その内容は、「制作態度に関する項目」「制作方法に関する項目」「制作した結果に関する項目」と分類することができる。抽出した発話をその3つの項目に当てはめ、その上で、山口⁴が分析に使用した枠組みをもとに、分類をおこなった。

【表3 抽出した発話の分類】

発話内行為の型	カテゴリ	制作方法に関する項目	制作態度に関する項目	制作した結果に関する項目
言明型	代弁する		㊦	19
行為指示型	指示する	①④⑪⑬	⑬	
	提案する	②	③⑦	
	たずねる			⑩⑫
	励ます		⑰	
行為拘束型	約束する		⑱	
感情表現型	誉める			⑤⑧⑨㉔
	受け止める			⑥⑭⑮

研究対象とした活動において、保育者の発話がどのような発話内行為として遂行されているのか、詳細を分析してみよう。

保育者が「制作方法」に関する発話をする場合には、主に「指示する」、「提案する」という行為指示型の発話内行為が主となっている。制作方法については指導するという性質上、そういった発話が多くなるといえる。

「制作態度」については言明型、行為指示型、行為拘束型と、様々なアプローチを行っていることがわかる。これは子どもの状態に対応して、状況に合わせて発話をおこなった結果であると考えられる。

制作した結果について「誉める」、「受け止める」といった感情表現型での発話が主であるが、「代弁する」、「たずねる」などの発話もみられる。造形活動において、子どもたちの個々の発想や表現を引き出すためには、画一的な発話ではなく様々な発話を持ってアプローチすることが重要であると考えられる。

5. 考察

吉村・吉岡・柴崎（2001）⁵によれば、子どもが主体的な遊びを発展させていくためには、無数に存在する可能性の中から子どもが遊びを「選び取る」こと（可能性選択と行為選択）が重要であるとしている。造形活動は子どもが、色や形を、選択、構成するという行為で制作活動として成立するといえるが、活動を実践する際に、保育者が活動の構成要素を把握しその性質を理解することと、子どもたちへの関わりにおいて多角的なアプローチを行うことにより、充実した活動となると考える。

今回は、1つの事例からの分析であり、造形活動の傾向を読み取るものではないが、さらにデータの収集、分析することで、造形活動を行う際の配慮や留意点について明らかにしたいと考える。

【註】

- 1 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2008年
- 2 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2008年
- 3 松岡宏明『美術教育論』日本文京出版、2009年、72-73頁
- 4 山口美和「幼稚園児同士のトラブル場面への介入における教育実習生の言語行為論的特質—実習生のプロセスレコードを分析対象として—」『乳幼児教育学研究』第19号、2010年、49-59頁
- 5 吉村香・吉岡晶子・柴崎正行「保育における子どもの主体性と保育者の環境構成選択の構成をめぐって」『乳幼児教育学研究』第10号、2001年、21-31頁

Ⅶ 補論2 遊具の譲り合いの場面にみられる幼児期のケアの発動

—ノディングズのケアリング論を手がかりとして—

1. 問題の所在

本稿の目的は、保育の場で幼児同士のあいだにみられる相互作用を手がかりとして、幼児期におけるケアリングの発動の様態を明らかにすることである。

ひとは、誰かからケアを受けなければ生きていけない脆弱な状態で生まれてくる。その傷つきやすい存在が、やがて自分がケアされていることに気づき、自分自身をケアすることができるようになり、いつしか他者をケアする存在へと成長していく。家庭生活や社会生活を営む主体へと成長していく過程において、さまざまな場面で他者へのケアが求められることになる。ひとはケアする主体としての能力を身につけながら、社会的存在として成長していくといえよう。

幼児教育や保育の場でも、園生活全体を通して、子どもたちがケアの主体として成長していくことがめざされている。新しい保育所保育指針を例にとっても、「人間関係」に関係する領域の内容として、「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感しあう」「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」「友達と一緒に活動する中で、共通の目的を見だし、協力して物事をやり遂げようとする気持ちを持つ」「身近な友達との関わりを深めるとともに、異年齢の友達など、様々な友達と関わり、思いやりや親しみを持つ」ことが挙げられている。

幼児は、一方で自分自身も保育者や保護者からたえずケアされることによって身体的な健康と精神的な安定感を得ながら、他方で、成長に応じて自分よりも弱い者や小さい者を気遣いケアするという、二重のケアリング関係を生きている。はじめは自分の関心だけに目を奪われていた幼児も、保育所や幼稚園で集団生活を営む中で、徐々に他者の期待や求めに耳を傾けるようになり、他の子どもをケアできるようになっていくように思われる。この点で、幼児期は、そのひとのその後のケアリング行動の基礎を形づくる、重要な時期であると考えられる。

とはいえ、ひとが他者からケアされる経験を積み重ね、ケアされることの喜びや安らぎを知るといことと、そのひとが他者を気遣い、自らの手でケアを実践できるようになっていくこととのあいだには、なお隔たりがあるといわねばならない。それまでもつばらケアされる側であった幼児が、他者をケアすることに目覚めていくきっかけは、いったいどこにあるのだろうか？

たとえば、遊びを通しての友だちとのやりとりの中でおもちゃを譲りあったり、転んだ友だちをいたわったり、人形を寝かしつけるためにそっと毛布を掛けたりする行動は、幼児にも見られる。これらは他者に対するケアの萌芽と考えられるが、いったいそのような行動は、何に触発されて起こっているのだろうか？

本稿は、こうした問題意識をもとに、幼児のケアリング行動の発動の様態を考察しよう

とするものである。幼児の具体的な行動を分析するための素材として、幼稚園で実際に見られた幼児同士の相互作用のうち、遊具の貸し借りや譲り合いの場面を記録したプロセスレコードを使用する。

また、幼児のケア行動の分析にあたり、ネル・ノディングズの「自然なケアリング」及び「倫理的なケアリング」に関する議論を批判的に検討しつつ、その一部を分析の補助線として援用する。ケアの倫理について論じているノディングズは、「目の前の他人のために行為したいという衝動」¹は、それ自体生得的なものであり、誰もが持つその衝動は、ケアする関係が継続される中で発達していくものだとして主張する。ノディングズは、自然な衝動に従って行なわれるケアを「自然なケアリング」と呼び、「すべてのケアリングを可能にするもの」として位置づけている。もし、彼女の言うように生得的な衝動がケアに関与しているとすれば、幼児の行動にもその萌芽が見られるはずである。本稿の立場は、全面的にノディングズの主張に与するものではないが、ひとが他者をケアする主体となっていくための基盤を正面から論じている点で、彼女の議論には参考にすべき視点が含まれていると考える。

そこで以下ではまず、ノディングズの議論を踏まえて、本稿における「ケア」の概念について操作的に定義した上で、幼児の相互作用場面の分析を行うことにする。

2. ケアリングの定義：ノディングズの「自然なケアリング」を援用して

「ケア」とはどのような行為か？あるいは、他者を「ケアしている」とはどのような状態を指すのだろうか？本稿では、ケアするという出来事の成立を、幼児の具体的な行動の中から見出すことをめざしている。そのため、自分の行動の意図や明確な意思を言語的に表現することが難しい幼児にも適用することが可能なケアの定義が必要となる。そのための足がかりとして、ネル・ノディングズが論じている「自然なケアリング」の概念について検討しよう。

ノディングズによれば、ケアリングは「専心没頭 (engrossment)」と「動機の転移 (motivational displacement)」の二つの要素によって特徴づけられる。「専心没頭」とは、「ケアされるひとに耳を傾け、かれの物語ることに喜びや苦しみを感じようとして」²、相手の幸福を願い、気遣うことである。また、「動機の転移」とは、ケアするひとが、ケアされるひとの関心の中へ入り込むことで、相手の欲求を自分のもののように感じることである。これらはいずれも、ケアするひとの心的な状態である。相手へと向かって表出される配慮や行動の背後に、この二つの原理が存在することがケアの特徴とされている。

このようにケアは、相手のために行動することを含んでいながら、表面にあらわれたその行動面のみで判断されるものではない。むしろ、ノディングズにとってケアの本質的な部分は、ケアするひとが相手に向かうときの心的なありようや、行為を支える内的な動機にあるといえる。つまり、いかなる行為であろうと、ケアされるひとにとっての視点をもって行なわれることが重要なのである。ただし、ここでノディングズが言う「ケアされる

ひとの視点をもつ」ということは、その人が置かれている立場を「想像」して、自分がその立場に置かれたらどうしたいと願うだろうかと考えることではない。

たとえば、ノディングズは次のように述べる。

「ケアリングには、自分自身の個人的な準拠枠を踏み越えて、他のひとの準拠枠に踏み込むことが含まれている。ケアするとき、わたしたちは、他のひとの観点や、そのひとの客観的な要求や、そのひとがわたしたちに期待しているものを考察する。」³。

自分自身の準拠枠を踏み越える、ということは、通常自分が世界を見るときに使用している価値基準を括弧に入れて保留したうえで、相手のまなざしや価値観を内面化して世界を見るという意味であると考えられる。このとき、ケアするひとは、いわば相手の目や耳と一体となって、相手と同じように見、聴き、感じるのだという⁴。このようなケアの例として、母親が自分の赤ん坊の要求を認識や分析ぬきで直観的に感じとることが挙げられている。

「母親が赤ん坊と感情を共有するのは、まったく当然なことである。…わたしたちはその赤ん坊に応答して、どこか赤ん坊の具合が悪いのだと感じる。どこか具合が悪い、この感情が赤ん坊の感情であり、わたしたちの感情である。その感情を受け容れ、分かち合うのである。…問題の定式化や解決を出発点とするのではなく、感情の共有を出発点とするのである」（傍点原著者）⁵。

母親は泣いている子どもを目の前にして、「自分自身の苦痛を取り除きたいと思うのと同じように」⁶、わが子の苦痛を取り除きたいと願う。それと同じく、自然に目の前の他者に対して「なにかしたい」と感じるということが、「自然なケアリング」の根本的な状況である。このようにして成立する「自然なケアリング」は、「すべてのケアリングを可能にする」ものとして位置づけられている⁷。

「自然なケアリング」に関するノディングズの議論には、いくつかの疑問も浮かぶ。その疑問点については、幼児の具体的なケア行動を分析したのち、詳細に検討することにするが、ノディングズのここまでの主張を仮説的に受け入れるなら、ケアの主体としての成長過程にある幼児の行動の中にも、「自然なケアリング」が見られると想定される。というのも、主体の内側から湧いてくる欲求に基づく「自然なケアリング」はあらゆるケアの前提である以上、原初のケア形態と考えられるはずだからである。

このあとの分析のためにさしあたり必要なのは、どのような行為をケアとして捉えるかという一定の視点である。ケアを決定づけるのはケアするひとの内的動機であることを認めるとしても、ノディングズも指摘しているように、「傍観者は、この決定的な動機がわからないし、態度に現れたサインを読み違えるかもしれない」⁸。したがって、ケアリング行動を判別する何らかの外面的な指標は必要である。

ノディングズは、外面的な行動からケアを識別するための判断基準として、「第1に、行為が…ケアされるひとにとって、好ましい結果を生じるか、あるいは、かなりそれに近く思われるか、第2に、ケアするひとが、その行為において、特徴的な可変性を発揮するこ

と一そのひとがケアされるひとのために規則に縛られない様式で行為するということ」⁹の二点を挙げている。第二の基準は、「～すべし」という一般的な原理や規則に従ってケアするのではなく、ケアされるひとの置かれている個別的な状況やニーズに応じて、ケアの様態を柔軟に組み替えていくことができるかどうか、ということを目指している。

以下、本稿では、他者へと向かう幼児の行動においてこの二つの条件が認められる場合に、幼児から他者へのケア行動が成立したとみなすこととする。

3. 幼児のケアリング行動の分析

保育場面で見られる幼児のケアリング行動を、具体的に検討していこう。以下に示すのは、幼児同士の相互作用場面を記したプロセスレコードである¹⁰。表中の下線部は特に注目したい言動などである。

3.1 年中児にみられるケアリング行動～おもちゃの貸し借り～

【プロセスレコード 1】

園児の情報	学年：年中 性別：男	園名：C 幼稚園
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと	私（学生）の言動
① Aくんが「ねえねえ」と話し掛けてくる。		② 「どうしたの？」と尋ねる。
③ <u>Nくんの使っているパトカーのおもちゃをじっと見る。</u>	④ もしかして、あのパトカーのおもちゃで遊びたいのかな。	⑤ 「パトカー使いたいの？」と声をかける。
⑥ 私の言葉に頷くが、「貸して」となかなか自分から言おうとしない。	⑦ 自分から言えないんだな。	⑧ 「先生と一緒に“貸して”って言ってこようか？」とAくんと手をつないでNくんの元へ行く。
	⑨ Aくんの気持ち、Nくんに伝わるといいな。	⑩ NくんにAくんの気持ちを伝える。(Aくんと手をつないだまま)
⑪ <u>Nくんは「嫌だ」と答え、引き続き遊び続ける。Aくんは悲しそうにうつむく。</u>	⑫ 困ったな。NくんにAくんの気持ちは分からなかったのかな。	⑬ 「パトカーじゃなくて、他の車は？」とAくんに聞くが、 <u>本人は首を振って否定。しばらく2人で手をつないでいた。</u>
⑭ <u>しばらくしてから、Nくんが自分から「貸してあげる」とAくんの元へ来る。</u>	⑮ Aくんの気持ちが伝わったんだ。良かった。	⑯ 「良かったねAくん。Nくんにちゃんと“ありがとう”って言える？」とAくんに声をかける。
⑰ Aくんは小さな声で「ありがとう」と答える。		⑱ 「Nくんもありがとうね。Nくん優しいなあ」とNくんにも声をかける。
⑲ Nくんは「うん」と答え、		

別のおもちゃで遊び始めた。		
私（学生）がこの場面から学んだこと NくんはAくんの気持ちが伝わって、友だちを思いやる優しい一面が見られた。		

この事例は、4歳の男児Aが、別の男児Nが遊んでいるパトカーのおもちゃをほしがり、保育者（実習生）に訴えてきた場面である。最初はおもちゃを貸すことを拒んだNくんだが、⑭のシーンで自分からAにおもちゃを貸す。自分の遊んでいたおもちゃを相手に手渡すというNの行動は、この場面では、おもちゃを手に入れられず悲しんでいたAへのケアとして機能している。

この場に居合わせた実習生は、Nに「Aくんの気持ちが伝わって」、おもちゃを貸すという、「友だちを思いやる」行動が見られたと総括している。実習生は、保育者としてこの場面を観察するときに、そもそもAの「気持ちが伝わる」とはどういう事態を指しているのか、仮にAくんの気持ちがNの行動を変容させたとすればそれはなぜなのか、といったことは読み飛ばして、Aの行動を一挙に「思いやりある行動」として意味づけている。このように保育の現場では、他者に対するその子どもの行動から、相手への「思いやり」や「やさしさ」を直接的に感受して受け止めることが、保育者の「自然」な反応だといえるのかもしれない。

しかし、実際のところ、なぜ園児Nがおもちゃを貸す気になったのか、その内的な動機までは、本来このプロセスレコードの記述だけではわからない。

本稿でこの場面の分析を通してあらためて考えてみたいのは、はじめはおもちゃを貸すことを頑として拒んだ幼児が、その数分後にあっけなくおもちゃを貸すに至るという、この二つの出来事のあいだに見られる断裂である。プロセスレコード中の⑪（下線部）で遊びつづけるNの姿には、自分以外の他者への気遣いや配慮の態度は感じられない。そのNが、不意に自分のおもちゃを友だちに差し出すのである。この間、AとNとの間には、相互作用らしきものが存在しないように見えるのに、Nの行動が変化したのはなぜか。

この問題について考察を行うため、他の年齢の子どもたちの同様の場面における相互作用を検討してみよう。年齢毎の反応の違いを比較することにより、年齢による周囲の他者と幼児との関係の変化が、ケアの様態にどのように影響を与えているかが見えてくると思われる。

3.2 年少児同士のおもちゃの貸し借りの場面でみられる行動

遊びに夢中になっている子どもが、今まさに遊びに使っているおもちゃや遊具を他の子どもに譲るのは、保育者が考えている以上に難しいことである。別の場面での幼児同士のやりとりを見てみよう（プロセスレコード2）。

年少児におけるブロックの取り合いの場面である。数少ないタイヤのついたブロックを、園児AとBが奪い合っている。途中で保育者（実習生）が介入し、ことばを介した交渉を促してみるが（表中⑩下線部）、お互いにどうしても自分が使いたいと主張したため、折り合

いがつかなくなっている。

【プロセスレコード 2】

園児の情報	学年：年少	性別：男女	園名：S 幼稚園
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと	私（学生）の言動	
<p>① Aちゃんがタイヤ付きのブロックで車を作って遊んでいる。</p> <p>② Bくんがやってきてタイヤを無理矢理取ろうとする。</p> <p>③ Aちゃんが「勝手に使わないで！」と言う。</p> <p>⑤ A「いま、車作ってるのに、Bくんがタイヤ勝手にもっていこうとする」と言う。Bくんは黙っている。</p> <p>⑧ B「うん」</p> <p>⑪ B「Aちゃん、タイヤ貸して」</p> <p>⑫ A「ダメ」</p> <p>⑮ B「やだ！ タイヤがいい！」と言う。</p> <p>⑰ Cちゃんが来て「このタイヤ使っていいよ」と言う。</p> <p>⑳ B「ありがとう」 C「いいよ」</p>	<p>⑥ 他のタイヤはもうないのかな？と思う。</p> <p>⑨「貸して」など、Aちゃんに聞けば貸してくれるのでは？と思う。</p> <p>⑬ どうしたら2人も気持ち良く遊べるのかな？と思う。</p> <p>⑯ どうしたらいいのか、と困ってしまう。</p> <p>⑱「良かった」と思う。</p> <p>㉑ これでBくんも楽しく遊ぶことができる、と思う。Cちゃんはとても優しい子だと思う。</p>	<p>④ 2人のもとに行き、「どうしたの？」と声をかける。</p> <p>⑦ B くん「もうタイヤなかったの？」と訊いてみる。</p> <p>⑩「Aちゃんに貸してって聞いてみたらどう？」</p> <p>⑭「じゃあBくん、ちがうブロックで遊んでみよっか」と声をかける。</p> <p>⑲「Cちゃんにありがとうって言わなきゃね」と声をかける。</p>	
<p>私（学生）がこの場面から学んだこと</p> <p>年少さんなので、ゆずり合うことがあまりできなくて、すぐけんかになってしまっ大変だった。どう声をかければいいのか困ってしまった。</p>			

この場面では、最後にCという第三の子どもが、自分の持っていたブロックを差し出すことによって、AとBとの対立は解決へと向かう。Cの行動は、AとBに対するケアであるといえよう。しかし、AとBに限ってみれば、目の前の他者にとって好ましい結果をもたらす行動を選びとること——この場面で言えば、ひとつのブロックを「譲り合って使う」という行動——は、ついに見られないままである。

この事例に登場するのは年少児であるから、プロセスレコード1に登場する年中クラスの子どもたちと比較すると、社会的な発達のレベルが未熟であることは、もちろん考慮し

なければならないだろう。一般的に3歳児は、他者の存在は知っているが、自分との区別があまり明確ではない自己中心的な世界を生きており、他者の立場を想像して理解することが難しいといわれている。実際、3歳児クラスでは、子ども同士のおもちゃの取り合いやいざこざも頻繁に発生する。

先に示した第一の事例と比較すると、年少の子どもたちのあいだには、ケアリング関係はいまだ成立しにくいように思われる。

3.3 異年齢児間のケアリング

最後に異年齢児のあいだの相互作用を見てみよう。以下に示すのは、年少児と年長児とのやりとりである。ブランコの順番をめぐる応酬があるが、年長児から年少児へのケアが見られ、比較的スムーズに遊具を譲る姿が認められる。

【プロセスレコード 3】

園児の情報 学年：年少、年長 性別：男女 園名：U幼稚園		
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと	私（学生）の言動
①年少さんのA、B、CちゃんとDくんが、「ブランコかーして」と叫ぶ。	②〇組（年長）さんの子どもたちは、ブランコを貸してくれるかなと心配する。	
③年長E、F、G、Hくん「俺たちだってまだ乗ったばかりだもん」というようなことを口々に言っていたがよく覚えていない。	④やっぱりダメか・・・と少し落ち込む。	⑤年長さんたちに向かって「△組（年少）さんにも貸してくれないかなあ」と頼んでみる。
⑥Eくん「俺も乗りたいけど、貸してあげる。順番決めるからジャンケン勝った人からね」と言う。	⑦Eくんは、妹や弟がいるのかな。自分もまだ乗りたいのに我慢できるなんてすごいな。優しいな。	⑧年少さんに向かって「みんな良かったね」と言う。
⑨年長さんの1人が「ブランコ飽きた。あっち行って遊ぼうぜ」と言い、みんなで裏山に向かって行く。		
⑩Eくんも一緒に行く。		
⑪年少さんは喜びながら全員ブランコに乗って遊ぶ。	⑫みんなブランコ使えるようになってよかったな。	

<p>⑬I ちゃんがやってくる。 「ブランコかーして。」 <u>ブランコに乗っている</u> <u>A、B、CちゃんとDくん</u> <u>は、交替しようとしな</u> <u>い</u></p> <p>⑭A、B、Cちゃん、Dくん <u>全員がブランコから降り</u> <u>て、Iちゃんとかわってあ</u> <u>げようとする。</u></p>		<p>⑭ブランコに乗っている年少 さんに向かって「<u>みんなさっ</u> <u>きブランコ乗れなくてどうい</u> <u>う気持ちだった？</u>」と問いか ける。</p>
<p>私（学生）がこの場面から学んだこと 保育者の一言で、子どもたちは変わることが できることを知った。</p>		

記録した実習生は、年齢別の発達や成長の違いが良く出ている場面だと感じたため、この場面を取り上げたという。

年長児がブランコに乗っているところへ年少児がやってきて、ブランコを貸してほしいと言う。表中③では、年長児たちも、まだ自分が遊びたいという思いが強く、簡単に譲ってはくれない。しかし、年長児Eが「俺も乗りたいけど、貸してあげる」とブランコを譲るところから、両者の関係が動きはじめる。ブランコに乗っている年長児は4名、ブランコの前で待っている年少児も4名であり、Eが譲っただけでは、やはり3人の子どもが待たされることになるため、年少児同士での新たな譲り合いが必要になる。第二の事例でも見たとおり、年少児ではこの譲り合いが難しいが、Eが「ジャンケン勝った人から」という「ルール」を決めることで、ひとつしかないブランコを譲り合う知恵を年少児に示している。

さらに、そのやりとりの様子を見ていた他の年長児F、G、Hの態度にも、変化が表れる。「俺たちだってまだ乗ったばかり」だったはずの年長児だが、「ブランコ飽きた。あっち行って遊ぼうぜ」ということばを残して立ち去る。彼らが本当に「飽きた」のかどうかは確かめようがないが、この態度は一種の照れ隠しであるようにも思われる。たとえば大人も、電車やバスで他の人に席を譲るときに、譲られた相手が心理的負担を感じないように、（実際にはまだ乗車し続ける場合でも）自分はすぐに降りるかのように振舞ってその場を離れることがある。この年長児たちの行動は、（本人の内的な動機は確かめられないが）そのようなケースに似ているように感じられるのである。いずれにしても、彼らの視野に順番を待つ年少児たちが入っていることは確かであり、年少児に比べさまざまな遊びの選択肢を持つ年長児たちが、ブランコというひとつの遊具に拘泥せず、別の遊びへと移ることで、結果的に年少児たちにとって好ましい結果（＝全員がブランコで遊べる）をもたらしているといえよう。

ケアの連鎖は続く。別の子どもIがやってきて、ようやく全員でブランコを使って遊びはじめた年少児たちに向って、ブランコを貸してと呼びかける。やはり、年少児は自発的に遊具を譲ることは難しいが、保育者（実習生）が、先ほどの年長児とのやりとりとそのときの気持ちを想起させることばをかけることにより、年少児たちはブランコを譲ること

を、自分から行なおうとするようになっていく。

4. ケアの発動についての再解釈

4.1 「自然なケアリング」でも「倫理的ケアリング」でもなく

実際の幼児の相互作用を取り上げた三つの事例を検討してみると、幼児期のケアリング行動は、ノディングズの主張する「自然なケアリング」とは異なる様相を持っていることがわかる。

ノディングズによれば、ひとは「生得的に」他者をケアしたいという欲求もち、それに従ってケアを行なうのであった。しかし、幼児はむしろ年齢が低いほど、遊びの途中で自分の領域に入ってくる他者を不快な異物のように扱っている様子が見られる。また、最後の事例にはっきりと示されているように、他者をケアしようとする態度は、保育者の介入や働きかけといった外的な動機づけによって促進される場合がある。この二点からも、少なくともケアリングの欲求が「自然に」湧き上がって来るかのようなノディングズの主張を下敷きにすることは、幼児期におけるケアの出発点を記述するためには不適當であるように思われる。

ノディングズ自身も、「ケアしなければならない」ことがわかっていても、「ケアしたい」とは感じられない場合があることを認めている。このように「自然な衝動」がケアを惹起しないとき、ケア関係を維持するのは、われわれの持つ「倫理的な理想」であるという。すなわち、他者をケアするという関係を、他のどのような関係よりも「善い」ものとして捉えている場合、目の前の他者に対してひとが感じる「ケアしなければならない」という内的な命令がそれである¹¹。このとき、ひとは気が進まないケアを行なうことを重荷に感じるかもしれないが、道徳的に善くありたいと願う自分の理想を維持するため、内なる私がケアの遂行を促すのである。私が「ケアしなければならない」と感じる時、自己の自然な欲求と、他者から求められているケアの実践とのあいだには、明白な乖離が存在する。このように、ある種の倫理的努力を必要とするケアのことを、ノディングズは「倫理的ケアリング」と呼ぶ。

相互作用に現れた現象だけを見れば、事例に示した幼児の多くは、他者へのケアを自ら「したい」ものとしては感じていないといえる。では、幼児のケア行動にも、倫理的ケアリングの条件があてはまるのだろうか？

倫理的ケアリングの主体たりうるためには、他者をケアすることが道徳的に善いことであることを知った上で、「道徳的でありたい」という自己への欲求を持つことが必要である。しかし幼児期は、行動主体としての自己意識が形成される途上である。道徳的主体としての意識は5・6歳ごろにはかなり形成されるとはいえ、倫理的理想が大人と同じように働くとは考えにくい。コールバーグの道徳性発達段階を参照してみてもわかるとおり、幼児が「ケアしなければならない」という自己の内的な道徳的命令を聴き、それに従うことを自らの意志で「選び取る」ことができるようになるまでには、なお多くの過程を要するであ

ろう。

幼児期には他者に対する「自然なケアリング」はいまだ成立せず、また「倫理的なケアリング」を牽引する倫理的理想も形成途上である。ではなぜ、どのようにケアが発動するのか。もちろん、これまでも見たように、親や保育者など身近な大人の働きかけが、ケアを発動させるひとつのきっかけとなることはありうる。しかし、この場合はなお外在的な要因に依存しており、きっかけが他律的なものにとどまっているかぎり、超越的な第三者が存在しないところではケアは発動しないかもしれないのである。

筆者は、この問題について考えるひとつの材料が、第一の事例に含まれていると考える。自己と他者との境界が曖昧で自己中心的な世界から脱していないために他者への配慮が未分化な年少児から、他者へのケアが意識的かつ自発的に行なわれる年長児へと、ケアする主体としての意識が形成されていく過程が存在するとすれば、年中児はちょうどその中間点にあたる。このあいだのどこかで他者に対する自発的なケアが作動し始めるとすると、4歳前後に何らかの転換点があるはずである。

結論を先取りすれば、筆者は、ちょうどこの頃に他者に対する理解の転換点があることが、自発的なケアを発動させるひとつの要因となっていると考えている。年少児がなお自己未分化性を残す「無記的」な世界を生活しているのに対して、年中児は自己意識を明確に持ち、自分とは異なる他者の存在に気づきはじめる。他者の視線を意識しはじめ、羞恥心を感じるのもこの頃である。たとえば4歳頃の子どもは、絵を描いたり、作品を制作したりしているときに、大人が途中で覗き込むことを極端に嫌がり、制作途中の作品を隠すような行動が見られる。このような行動は、他者の「視線」を意識し、他者から自分がどのように見られているかを感じ取り、そのことに恥ずかしさを覚えていることを示している。

恐らくケアの発動は、このように他者からの「視線」にひらかれる経験と無関係ではない。ここで再びノディングズの議論に戻り、彼女のケアリングにおける他者理解を再解釈したうえで、第一の事例を、幼児が他者からの「視線」にひらかれる経験として読み解いてみたい。

4.2 他者から到来する「自然な衝動」

他者へのケアが成立するためには、他者が何を望み、何をしてほしいと願っているかを、なんらかのかたちで「知る」ことが前提となる。目の前のひとをケアしたい、という欲求が浮かび上がる以前に、私たちはそのひとがなんらかのケアを必要としていることを理解していなければならない。ケアは、相手がそれを必要としているときに行なわれるからこそケアとしての意味を持つからである。誰かからのケアを必要としているとき、そのひとは何がしかの痛みや苦しみを抱えている。それゆえ、他者の痛みや苦しみをどのようにして「知る」のかということは、ケアの展開にとって避けては通れない問題となる。

他者理解の問題について、ノディングズ自身はどのように考えているのだろうか。ノディングズは、ケアリングには他者と「ともに感じること (feeling with)」¹²が含まれると

述べている。ノディングズはしかし、この「ともに感じる」ということは、決して「自分の人格を何ものかに投げ入れる」ことではないと注意を促している。他者と「ともに感じる」とき、ケアするひとは自分を他者に「投げ入れる」のではなく、他者を「受け容れる (receiving)」のだという。「ともに感じること (feeling with)」は 一般的には「共感 (sympathy)」と同義であるが、このことばの中に暗黙に含まれる「投影 (projecting)」の意味合いを、彼女は注意深く避ける。ケアするひとは能動的に相手の中に入り込もうとするのではなく、受動的な状態で自らを解放し、他者を感じるがままにしておくことによって、相手の感情を受け容れるのである。

自らを能動的に「投げ入れ」ることによる他者理解を原則的には否定する一方で、彼女は次のようにも述べる。「(母親は) 赤ん坊に自分を投げ入れ、そして、「自分ならおしめがぐっしょりぬれたら、どんな感じかしら」と問うのではない。こうしたことが行われるのは、自然な衝動がうまく機能しないときに限られる」(傍点引用者)¹³。すなわち、「自分ならどう感じるだろうか」と、いわば知的な類推によって相手の感情を推し量ろうとするのは、自然に相手の感情が感じ取られないときの二次的な手段にすぎないというわけである。

ノディングズが「自然な衝動」と呼ぶものが、ケアの作動の一要因となっていることは間違いない。これまでの議論を整理してみると、それは目の前の相手の感情を「感じ取ってしまう」という経験にほかならないのではないか。

それは他者を「認識」することではない。認識とは、私から対象へと向かう志向性であるが、ここで言われている「自然な衝動」は、他者から私へと到来するものである¹⁴。ノディングズは別のところで、この衝動を他者から到来する共鳴的な振動 (sympathetic vibration) と表現している¹⁵。このことを理解するためには、私たちが好むと好まざるとに関わらず、目の前にいる他者の感情を感じ取り、その感情に共振するように自己の感情が動いてしまうことを経験することを思い起こすとよいだろう。たとえば、目の前の相手が「怒っている」ことを感じ取っている私は、無意識のうちに「怯えて」体が「すくみ」「縮み上がる」¹⁶。

それは、私の意志に関係なく不意に私を襲うものであるという点で、私の充足性を脅かすものであると同時に、紛れもなく「この私」に向って他者から発せられているベクトルである点で、「私」の存在を確かなものたらしめるものでもある。他者から向ってくるこのベクトルが存在するとき、私は、私を見つめる他者の存在を意識せざるを得ないし、その視線を通して浸透してくる他者の感情にも曝されている。

5. 「視線触発」とケアの発動—まとめに代えて

事例1に戻って、ケアの発動が何に触発されているのかを考えてみよう。

園児 A からパトカーのおもちゃを貸してほしいと言われた園児 N は、一度はその要求を拒否する。断られた A はいったん諦め、それ以上の要求をせずに、少し離れたところか

らじっとパトカーを見つめている。ここには、ことばでのやり取りは存在していないが、視線の交錯が存在している。正確には、A から N へと向かう視線の存在があり、その視線を感じ取りつつ視線を逸らし、A を無視する態度をとり続けようとする N の無言のアピールが存在する。N は、A からの視線を逸らすことで、おもちゃと自己との自足した世界にふたたび引きこもろうとしている。

しかし、A から声をかけられたことによって、N の自足的な世界はすでに壊れているといえる。N はこのおもちゃを媒介として、自分の領域に入り込んでくる他者の存在に気づいたのである。いったん自分の世界に他者が存在していることに気づいた以上、それを知る前の自己中心的な世界に戻ることはできない。A から自分へと向かってくる視線に曝露されるなかで、N は「応答」を求められ続けているといえる。

もちろん、視線を「無視」し続けることもひとつの「応答」の仕方である以上、ここに必ずケアという「応答」が発動するとはかぎらない。しかし、その視線が他の誰でもない「この私」に向っているものであること、それに応えうるのは「この私」でしかありえないことは、関係の中ですでに N に気づかれているといえるだろう。

この「視線」による触発¹⁷、他者から到来するまなざしへの「気づき」によって、プロセスレコードに記録できるような相互作用としては現象しないある種の「関係」が、A と N のあいだに樹立されている。それは、呼びかけに「応答」しうる資格を持つ者として、N の責任主体が呼び覚まされる瞬間でもあったのではないか。そして、呼び覚まされた主体の意識が具体的な行動へと結実したとき、自発的なケアが発動するのではないか。

しかし、注意しなくてはならない。他者からの呼びかけによって、応答する責任主体が私の中に立ち上がるとしても、それはあくまで他者をケアする行動を「誘発」するにとどまるものである以上、私がそれを実際に行うかどうかは、私の決断にゆだねられているのだ。そして、行動レベルでのケアの実現は、恐らく、現実の社会生活において適切とされる応答の仕方を、習慣(habitus)として身につけることによって成し遂げられるのである。

ケアの触発それ自体、他者からの視線に気づくという、当人にとっても徹底的に受動的な経験によって起こる。したがってこの部分については、他者からの視線に「すでに気づいている」か「いまだ気づいていない」かのいずれかであり、他者の気持ちに「気づかせ」ことや、ケアしようという気持ちを「教える」ことはできない。

保育者が関与できることとして重要な部分は、実践レベルにおいて社会的に受け容れられるケアの仕方を、繰り返し身をもって示すことであろう。すなわち、どのようなハビトゥスを身につけることによって、私がケアされるに値する人間として尊重されるだけでなく、他者をケアする主体として人々に受け容れられていくのかを、生活の中で示すことが求められているのである。

【註】

¹ Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California Press, 1984. (立山善康ほか訳『ケアリング 倫理と道德の教育——女性の観点から』晃洋書房、1997年) 130頁

² Noddings, 同書, 31頁

³ Noddings, 同書, 38頁

⁴ このことは、ノディングズがケアリングの出発点を認識にではなく、他者の「受け容れ」に求めていることにもあらわれている。「わたしが他の人を受け容れるときには、そのひとと完全に一体となっている。……わたしは他の人を対象として捉えていないし、感じているものがある点で正しいのかどうかを自分に問い返しもしない」(ノディングズ『ケアリング』50頁)

⁵ Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, 47-48頁

⁶ Noddings, 同書, 129頁

⁷ 「倫理的なものを可能にする」という一文について品川は、「倫理的行為の発生論的な必要条件」として解釈すべきであると述べている。つまり、あらゆる倫理的行為に先行して、「自然なケアリング」が存在している必要がある、ということである。品川哲彦『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理』ナカニシヤ出版、2007年、178頁。

⁸ Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, 39頁

⁹ Noddings, 同書, 39-40頁

¹⁰ 「プロセスレコード」とは、相互作用 (interaction) 分析の一手法であり、他者とのかわりの中で自分が違和感や戸惑いを覚えた場面を事後的に想起し、そこで起こった言語的・非言語的相互作用を時系列に沿って再構成する記録様式である (山口美和「幼児の『経験』と保育内容—幼児のパースペクティヴ性の獲得を中心に—」2007年を参照)。本稿の分析に使用したプロセスレコードは、本学の学生が実習中に実際に出会った場面を、実習終了後に想起して記録したものである。本研究へのプロセスレコードの使用にあたっては、記録にかかわった個人が特定されることのないよう実習園名等の情報は伏せた上で、分析に支障がない範囲で内容に改変を加え、一定の年齢の幼児によく見られるケア行動として一般化した事例を示した。

¹¹ Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, 131頁

¹² Noddings, Ibid. p.30

¹³ ノディングズ『ケアリング』、47-48頁

¹⁴ なお、ノディングズの議論には、「自然な衝動」を、ケアしたいという「自然な欲求」と混同している部分がみられるが、恐らくこの二つは区別されるべきであろう。筆者が考えるに、「自然な衝動」が受動的なものである以上、ケアするひとのいかなる意思とも無関係に到来するはずであり、ケアしたいという欲求や意思は、「自然な衝動」が到来したのち、二次的に主体の内部に発生するものである可能性が高い。

¹⁵ Nel Noddings, *Starting at Home —caring and social policy*, University of California Press, 2002, p.14.

¹⁶ この他我理解の問題について補足すれば、マックス・シェーラーは、他者と私とが身体においても感情においても分離しているという一般的信念を問い直し、怒りや喜びといった感情が「直接に」与えられているという事実を示している。シェーラーの説は他者の感情は他者の身体内部に秘匿されたものであるという前提を取り払ったものであり、「直接知覚説」と呼ばれるものである。これを引きついだカッシーラーも、他者の感情を、事物としての身体に見出すのではなく、むしろはじめから表情として表出されている現象に見出そうとする。他我認識の哲学的な議論の歴史については、斎藤慶典『思考の臨界』勁草書房、2000年、256頁を参照。

¹⁷ 村上は、他者からの視線に気づかず、ゆえに他者に適切に配慮することができない自閉症児の経験を、現象学的に解明している。この中で、相手からこちらへと一直線に向かってくるベクトルの直感的な体験を「視線触発」と呼び、この触発が他者を理解する根本的な原理であることを示している。村上靖彦『自閉症の現象学』勁草書房、2008年。

【参考文献】

Noddings, Nel, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California Press, 1984. (立山善康ほか訳『ケアリング 倫理と道德の教育——女性の観点から』晃洋書房、1997年)

Noddings, Nel, *Starting at Home —caring and social policy*, University of California Press, 2002

村上靖彦『自閉症の現象学』勁草書房、2008年

斎藤慶典『思考の臨界』勁草書房、2000年

品川哲彦『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理』ナカニシヤ出版、2007年

参考文献

- Austin, J. L. *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962. (坂本百大訳『言語と行為』、大修館書店、1978年)
- Burr, Vivien, *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, 1995. (田中一彦訳『社会的構築主義への招待一言説分析とは何か』川島書店、1997年)
- Coulter, Jeff. *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, Macmillan, 1979. (西阪仰訳『心の社会的構成—ウィトゲンシュタイン派エスノメソドロジの視点』新曜社、1998年)
- Gergen, Kenneth J. *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*, Harvard University Press, 1994. (永田素彦・深尾誠訳『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版、2004年)
- Grice, Paul, *Studies in the Way of Words*, the President and Fellows of Harvard College, 1989. (清塚邦彦訳『論理と会話』勁草書房、1998年)
- Lave, Jean and Wenger, Etienne, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991. (佐伯胖『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993年)
- Merriam, Sharan B., *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, John Wiley & Sons, Inc., 1998. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房、2004年)
- Noddings, Nel, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California Press, 1984. (立山善康ほか訳『ケアリング 倫理と道德の教育——女性の観点から』晃洋書房、1997年)
- Noddings, Nel, *Starting at Home —caring and social policy*, University of California Press, 2002
- Nohl, H. *Die Padagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Auflage, 1970.
- Shöne, Donald A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books Inc., 1983. (柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年)
- Searle, John R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969. (坂本百大訳『言語行為 言語哲学への試論』勁草書房、1986年、41ページ。
- . *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, 1979. (山田友幸監訳『表現と意味 言語行為論研究』誠信書房、2006年)

- 飯野勝己『言語行為と発話解釈—コミュニケーションの哲学に向けて』勁草書房、2007年
- 池田進一「間接的発話行為」『教育心理学研究』第39巻第2号、1991年、107-117頁
- 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年
- 伊藤 崇「保育園のお集まり場面における一斉発話の相互行為的創出」『日本教育心理学会総会発表論文集』第43号、2001年、319頁
- 戈木クレイグ・ヒル滋子編『質的研究方法ゼミナール 増補版』医学書院、2008年
- 北澤 毅・近藤 弘・間山広朗・芝田奈生子・矢島毅昌・稲葉浩一・鶴田真紀「文化としての涙(2) —保育園児の〈泣き〉をめぐるしつけ相互作用場面から—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第57号、2003年、266-271頁
- 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2008年
- 久保 進『発語内行為の意味ネットワーク—言語行為論からの辞書的対話事例分析』晃洋書房、2002年
- 黒田亘編『ウィトゲンシュタインセレクション』平凡社、2000年
- 草信和世「現代における保育者の専門性に関する一考察：子どもと響き合う保育者の身体知を求めて」『保育学研究』第47巻第2号、2009年
- 串田秀也『相互行為秩序と会話分析—「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』世界思想社、2006年
- 樟本千里・山崎晃「子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性—担任保育者と教育実習生の比較を通して—」『保育学研究』第40巻第2号、90-96頁
- 丸山良平「保育園0-1歳クラス児の仲間関係と保育者援助の実態」『上越教育大学研究紀要』第26号、2007年
- 松岡宏明『美術教育論』日本文京出版、2009年、72-73頁
- 宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996年
- 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2008年
- 村上靖彦『自閉症の現象学』勁草書房、2008年
- 無藤隆・麻生武編『質的心理学講座1 育ちと学びの生成』東京大学出版会、2008年
- 中井隆司・松良綾子「保育場面に表出する『幼稚園教諭の指導信念』に関する事例研究」『教育実践総合センター研究紀要』第14号（奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター編）、2005年
- 西阪 仰『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』金子書房、1997年
- 野家啓一『言語行為の現象学』勁草書房、1993年
- 野家啓一『物語の哲学』岩波現代文庫、2005年
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析」『教育心理学研究』日本教育心理学会編、第55巻第4号、457-468頁、2007年

- 能智正博『〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて』ミネルヴァ書房、2006年
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか—保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に」『乳幼児教育学研究』17巻、日本乳幼児教育学会編、93-103頁、2008年
- 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子「『エピソード記述』による保育実践の省察:保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討」『学部・附属学校共同研究紀要』(広島大学編) 37巻、229-237頁、2009年
- 斎藤慶典『思考の臨界』勁草書房、2000年
- 坂越正樹「H.ノールの『教育的関係』に関する一考察『教育的関係』の独自性と『教育と教育学における相対的自律性』の要請」『広島大学教育学部紀要』1988年、第1部、第37号
- 佐藤郁哉『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社、2008年
- 島村幸・稲垣佳世子・中澤潤「子どもへの発話に見る保育の専門性—担任保育者と教育実習生の比較を通して—」『日本保育学会大会研究論文集』2004年、910-911頁
- 品川哲彦『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理』ナカニシヤ出版、2007年
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫「保育者の語りにみる実践知—「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析—」『保育学研究』2009年、70-81頁
- 鈴木聡志『会話分析・ディスコース分析—ことばの織りなす世界を読み解く』新曜社、2007年
- やまだようこ『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社、2007年
- 山口美和・越智康詞・山口恒夫「教師教育におけるリフレクション方法の検討—「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して—」『信州大学教育学部紀要』第119号、2007年
- 山口美和・山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード:看護教育及び看護理論との関連から」『信州大学教育学部紀要』第112号、2004年
- 山口恒夫・山口美和「『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』:プロセスレコードを用いた「臨床経験」の研究の基本的視点」『信州大学教育学部紀要』第112号、2004年
- 山本千昭「保育実習(施設)におけるプロセスレコードの活用:精神力動的な看護の視点を導入して」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』第8号、2009年
- 淀川裕美「2-3歳児における言葉を用いた三者間対話の成立要件の検討—第三者の発話と被参加者の応答に着目して—」『乳幼児教育学研究』2009年、63-74頁
- 横井絃子「『遊び』の充実を志向する保育者のありよう:現象学的視座から「遊び」援助の内実を探る」『人間文化創成科学論叢』第11巻、2009年

あとがき

この科学研究費を申請した当初、われわれは、新人保育者がベテラン保育者へと成長していくに従って、どのようなまなざしを内在化させ、子どもに対する教育的な配慮を深化させていくのかをモデル化するという大胆な、そして今思えば僭越な計画を立てていた。しかし、短大の授業や業務の合間を縫って隣接する附属幼稚園に通い、はじめは実習生の実習の様子を、のちにはクラス担任の子どもへのかかわりの様子を間近で観察するうちに、ごく早い段階で「モデル化」という構想を実現することがいかに困難であるかを思い知った。

保育者の「配慮」や「援助」という、本研究で取り扱ったテーマは、いわば保育という営みの核と言える部分であり、子どもへの「配慮」がより濃やかに深化していく過程は、その保育者の成長の過程そのものと重なる。そしてまた、「配慮」のあり方は保育者の個性にも左右されるもので、子どもとのかかわりの中で何を重視するかは、多分に保育者個人の価値観の影響を受ける。保育者による「配慮」の質の違いの背後にあるものは、経験年数という単一のファクターだけではないことを、もちろんわれわれも想定してはいた。しかし研究の進行とともに、個々の保育者の実践の中に織り込まれている知の中には言語化しがたい複雑さがあり、それを切り詰め平準化するモデル化という作業は、保育の営みを語るにはなじまないのではないかとあらためて実感するにいたったのである。

マイケル・ポランニーが、「暗黙知」という言語化困難な知の領域に言及してすでに久しいが、以来、実践の分野において身体化された知や技能をいかに語るかという問題が、さまざまな領域で取り上げなおされてきた。近年では、専門家が専門的知識を動員しながら刻々で行う判断の中に認められる「行為の中の省察 (reflection in action)」に、関心が集まっている。われわれが、保育者の「配慮」や「援助」という名でアプローチを試みた問題の核心にあるのも、まさに子どもの育ちにかかわる保育者が日ごろ特に意識に上らせずに行っている実践的な判断であり、あらためて問われると当人には言語化することの難しい暗黙知のひとつであるといえるだろう。

本研究プロジェクトはいくつかの調査から構成されている。結果的にその多くは、子どもと保育者が向き合う現場に、研究者としてわれわれが足を運ぶ中からじかに感じ取られた問題群を取り扱うことになった。学生や新人保育者の戸惑いや不安はどのような場面で強くたちあらわれてくるのか。一定の経験を積んだ保育者は、子どもの行動—特に子ども同士のいざこざや、気になる子の突発的な行動など、シロウトであればつい口も手も出してしまいそうな出来事—に対して、どのような思いで遠くから見守っているのか。子どもに対して、保育者はどのような言葉ではたらきかけ、実際に保育者の言葉は子どもをいかに動かしているのか。あるいは、制作や運動などの一斉活動において、個々の子どもの自由な活動を保障しながら、クラス全体をまとめあげるためにどのような配慮をしているのか、といった問題である。

こうした問題に対して、われわれが明らかにできたのはごく一面にすぎない。また、ここで明らかにしたことをただちに一般化できない、「小さな」調査にとどまったこともたしかである。しかし、われわれが心がけたのは、保育の現場に立ちあがっている「雰囲気」をできるかぎり損なわないように、保育者の語りを丹念に拾うことであった。新人保育者の戸惑いや不安の源泉を、ベテラン保育者の子どもを見るまなざしの奥底を、われわれ研究者が「知る」ということは、必ずしも学問的な言葉にそれを変換して理解することと同義ではないはずである。恐らくは、保育者自身が事態を語るために使用している言葉そのものの中に、保育者が子どもを読み解く独特のまなざしを「知る」ための鍵が隠されている。本研究の最終段階で、「言語行為」という視点を導入して保育者の「援助」のありようを理解しようと試みたのも、こうした着想がもとにあったからである。

このようなわけで、研究着手から3年経った今、当初に構想していた計画からは大きく隔たったところに来てしまった。とはいえ、一連の調査研究はすべて、緩やかにではあれひとつの目的のもとに纏め上げられていることをご理解いただければ幸いである。

私事ながら、本研究は私が研究者番号というものを持ってからはじめて科学研究費補助金に応募して採択された研究であった。この貴重な資金を得て、研究代表者としてプロジェクトをまとめる過程で、拙いながらも研究者としての一步を自力で踏み出せたことは、まことに感慨深い。

最後に、本研究の遂行にあたり、お力添えをいただいたすべての方々に感謝を申し上げたい。3年間、ともに研究を実施した研究分担者の福岡女学院大学の若山哲先生をはじめ、研究費の執行にあたりお世話になった上田女子短期大学の小西朋道次長、資料整理や視察調査でお世話になった畑中亮先生、金子真由子先生等、さまざまな方々のお力をお借りした。無事に報告書をまとめることができたのも、これらの方々の支えのお陰である。

最後に、教育学研究者の大先輩として研究の進捗を遠くから見守ってくれた夫に、心から感謝したい。

平成23年3月

研究代表者 山口 美 和

保育者の「気づき」と「配慮」の深化過程に関する研究

平成 20 年度～22 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））
研究成果報告書

2011（平成 23）年 3 月 発行

研究代表者	山 口 美 和
発 行	学校法人北野学園 上田女子短期大学幼児教育学科 〒386-1214 長野県上田市下之郷乙 620 電話 (0268)38-2352（代） E-Mail yamaguti@uedawjc.ac.jp
印 刷	田辺印刷（株）